

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

MODÜL 10

OKUL GELİŞTİRME VE LİDERLİK

YAZARLAR
Dr. Öğr. Üyesi Hatice TURAN

TEMMUZ 2022
ANKARA



OKUL GELİŞTİRME VE LİDERLİK

Dr. Öğr. Üyesi Hatice TURAN

GİRİŞ

Okul geliştirme araştırmaları son yıllarda uluslararası literatürde ön plana çıkmıştır. Fark yaratan okullara yönelik araştırmalar okul geliştirme ve reform çabaları için çıkış noktası olmuştur. Okul geliştirme ile amaçlanan genellikle nicel yönelimli olmuştur. Bu yaklaşım, temelde öğrenci çıktıları ile ilgilenmiş ve "Tüm öğrenciler öğrenebilir." anlayışı buna dayanak olmuştur (Balcı, 2002 s.51) Okul geliştirme, başarısız okulun başarılı ve etkili hale gelmesidir, diğer bir ifade ile etkili okul bilgi birikiminin etkili olmayan okullara uygulanmasıdır. Okul gelişiminden bahsedilirken literatürde karşılaşılan bazı temel kavramlar mevcuttur. Bunlar; değişim, yenileşme, dönüşüm, reform ve gelişimdir. İlk bölümde bu kavramlara değinilecektir.

1. Okul Geliştirmede Temel Kavramlar

Değişim

Toplumlar ve toplumsal sistemler zaman içerisinde sürekli bir değişim dinamiği içerisindedir. Değişim, belirgin bir sistematiği olan süreçtir ve belli bir sürede herhangi bir şeyde meydana gelen farklılaşmadır (Erdoğan, 2002, s.8-11). Başaran'a (1998, s.128) göre ise değişim bir bütünün unsurlarında, unsurların birbiriyle ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelikte gözlenebilir bir ayrılığın oluşmasıdır. Örgütsel değişim toplumsal değişim içinde gerçekleşirken toplumsal değişimden doğrudan etkilenen, zaman içinde fazlalaşarak çevresini de etkileyebilen ve giderek önemi artan bir kavramdır (Tezcan, 1984, s. 130). Değişim, her ne kadar gelişim izlenimi veren bir kavram olsa da hiçbir doğrultuyu ifade etmeyen bir kavramdır. Yani değişim ileriye doğru olabileceği gibi geriye doğru da olabilir. Bunların her ikisi de değişmedir (Tezcan, 1984, s 2). Değişim doğası gereği çok boyutludur (Özdemir, 2021). Eğitim örgütlerinde içsel, dışsal ve bireysel değişim olmak üzere üç tip değişim vardır:

- İçsel değişimler, okul içindeki değişim faaliyetleri,
- Dışsal değişimler, eğitim sisteminin bütününü etkileyen değişimleri,
- Bireysel değişimler ise kişilerin fikirleri, inançları ve tutamlarıyla doğrudan ilişkili değişimleri ifade eder (Goodson, 2001).

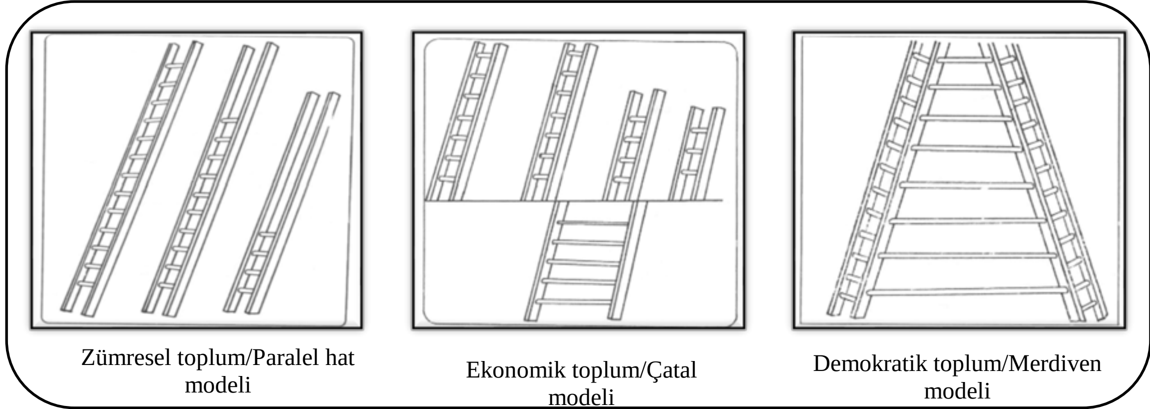
Toplumların gelişim süreçleri farklı bakış açıları ile sınıflandırılmaktadır. Hangi sınıflandırmaya bakılırsa bakılsın toplumun gelişim aşaması ile eğitim arasında sıkı bir ilişki görülür. Sosyolojik bakış açısına göre toplumun geçirdiği üç evrenin okul kuruluş sistemlerine etkisine bakıldığında zümresel/sınıfsal toplumlarda toplumsal tabakaları belirgin kılan okul sistemleri görülmektedir. Bu okul sisteminde tabakalar arasında geçiş yoktur ve öğrenci kendi tabakasının okulunda eğitim görür. Sanayileşme ile tabakaların yerine ekonomik yapılar almıştır. Bu durumda kalifiye iş gören ihtiyacı nedeniyle ortak bir eğitim veren kurumlar kurulmuştur. Demokratik toplumlarda ise tüm öğrencilere yatay ve dikey geçişlere imkân veren okul tipi ortaya çıkmıştır. Şekil 1'de toplumlar ve okul kuruluş sistemleri gösterilmiştir.

Yenileşme (Innovation)

Yenileşme de bir değişmedir. Değişimin yönü her zaman olumluya doğru olmamasına rağmen yenileşme, olumluya yönelimle eş anlamlılık taşımaktadır. Özdemir'e (2000, s.31) göre yenileşme önceden planlanmış, kontrol altına alınarak olumlu sonuçlar doğurması planlanan belirli bir değişmedir.

Örgütsel yenileşme örgütte etkililik ve verimliliği artırmak için birey ve grup davranışları ve rollerinde, araç ve gereçlerde, örgüt yapısında meydana getirilen bilinçli faaliyetler toplamıdır (Eren, 1998, s. 481).

Bu ve benzeri durumlarda örgütün kendini yenilemesine ihtiyaç duyulmaktadır. Likert (1961) örgütün yenilenmesinden bahsederken örgütün etkileşim sistemi ve yaratıcılığını canlandıracak, örgüt içindeki insanların gelişmesini sağlayacak ve örgütün sorunlarının çözümünü kolaylaştıracak şekilde yönetimi ortaya koymuştur (Akt. Owens ve Valesky (2021).



Şekil 1. Okul kuruluş sistemleri
Kaynak: Ergün, 1994.

Dönüşüm (Transformation)

Dönüşüm değişimden farklı olarak eski yapının yerini tamamen yeni ve farklı bir yapıya bırakmasıdır (Özdemir, 2021, s. 57). Örgütsel değişim, örgütün belirli bir bölümünü ya da tamamını değiştirmeyi amaçlarken, dönüşüm çok boyutlu ve çok aşamalı olarak örgütün farklılaşmasını hedeflemektedir (Rothwell ve Sullivan, 2010, akt. Özdemir, 2021, s. 57). Yani dönüştürme değiştirmeden çok daha kapsamlı bir işlemdir. Dönüşüm örgütün mevcut değer, yapı, süreç ve uygulamalarının arzu edilen sonucu vermediğinde zorunlu olduğu söylenebilir (Özden, 2008).

Reform (Islah)

Reform, bir şeyi ya da şeyleri daha iyi hâle getirmek için yapılan değişiklik, iyileştirme, düzeltme ve ıslahtır. Reformda bozulan iyi gitmeyen bir durumdan arzu edilen, istenen daha iyi bir duruma geçiş hedeflenir (Özdemir, 2021, s. 58).

Gelişim (Development)

Gelişim; küçüklükten büyüklüğe, yakınlıktan karmaşıklığa doğru nitelik ve nicelik olarak değişmenin oluşumudur (Başaran, 1994). Örgütsel gelişimin amacı örgütün işleyişini iyileştirmektir. Örgütsel gelişim okulların kendini yenileme kapasitesini artırmaya yönelik bir yaklaşımdır ve okul gelişimi şöyle tanımlanır: Tutarlı, sistematik olarak planlanmış, sistemin kendi kendine çalışma ve gelişme çabasını, resmî ve gayri resmî prosedürleri, süreçleri, normları veya yapıları değiştirmeye açıkça odaklanma çabalarını ve davranış bilimi kavramlarını kullanmadır (Fullan, Miles, Taylor, 1980).

Örgütsel gelişim amaçları hem bireylerin yaşam kalitesini hem de örgütsel işleyişi içerir. Yani örgütsel gelişim için ana mesele; görev, teknoloji veya yapı boyutlarından ziyade örgütteki insan sosyal sistemidir.

2. Okul Geliştirme Teorileri

Okul geliştirmenin temel amacı, okulun problem çözme kapasitesinin geliştirilmesidir. Bunun için de okula dayalı okul çaplı stratejiler, merkezî değişme stratejilerine tercih edilmektedir (Parlar, 2012). Louis, Toole ve Hargreaves (1999, s.264-265), okul gelişiminin üç değişim kaynağının birbirleriyle ilişkili etkilerinin neticesi olarak meydana çıkan bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Bu üç değişim kaynağı (Akt. Parlar, 2012):

- Bilerek planlanan,
- Teşkilatların varlık süreçleri ile doğal olarak ortaya çıkan,
- Önceden bilinemeyen ve sezilemeyen değişimlerdir.

Okul gelişimi, bilerek planlanan bir değişim için bir araç olmasına rağmen, önceden bilinmeyen ve planlanmayan durumlara karşı kendi çağında etkili bir tepki sağlamayı hedefleyen bir süreç olup okulun değişen dış şartları bilerek bunları yönetmesi ile gerçekleşmektedir. Okul



geliştirmenin temel amacı aslında okulun problem çözme kapasitesini geliştirmektir. Okul geliştirme çalışmaları her dönemin temel işlevlerinden biri olmuştur. İdeal insan özellikleri ve bu özelliklerin eğitim ile kazandırılacağı fikri ile toplumsal yapıdaki değişimler tarihin her çağında bu özelliklerin değişmesini kaçınılmaz kılmıştır. Hesapçıoğlu'na (2002) göre tarihte dört temel dönem vardır:

- Antik Yunan (İÖ 400-İS 476)
- Hristiyan Orta Çağ (476-1453)
- Bilimle-Teknik Yeni Çağ (1453-1980)
- Postmodern Çağ (1980'den sonra)

Sıralanan dönemlerin paradigmasına uygun olarak eğitilmiş insan idealleri oluşmuştur. Bu idealler tabii ki eğitim sistemlerinin gelişimine etki etmiştir. Antik Çağ'da bilge insan ideali, Orta Çağ'da metafizik öğretilere yönelen insan ideali, Yeni Çağ'da hür ve demokratik insan ideali ve Postmodern Çağ'da kendi kendine yeten ve dünya vatandaşı insan ideali bu dönemlerin eğitim sistemlerini de etkilemiştir.

Okul geliştirmede son 50 yılda birtakım teoriler ortaya konulmuştur. Okullar eğitim örgütleridir. Dolayısıyla okul gelişiminde örgüt, yönetim ve liderlik teorileri de önemli bir yere sahiptir. Örneğin, klasik yönetim teorisi okulları üretim hattı olarak geliştirirken, neo-klasik yönetim teorileri öğrenci merkezli okul gelişiminde etkili olmuştur. Morgan (1998)'a göre örgüler tarihsel süreçte sekiz farklı bakış açısı ile değişim göstermişlerdir. Morgan'ın ortaya koyduğu yaklaşımlardan beşi aşağıda açıklanmıştır:

- *Makine olarak örgütler*: "Makine metaforu" olarak literatüre giren bu örgüt yapısında tıpkı bir makine dişlisi gibi insanların da bir bütünün parçası olduğunu, makineden beklenen verim ile insandan beklenen verimi etkileyen unsurların benzer olduğuna odaklanmaktadır.
- *Organizma olarak örgütler:* Örgütlerin de canlı bir varlık olarak görüldüğü; doğup, gelişip, değişip, öldüğüne odaklanmaktadır.
- *Beyin olarak örgütler:* Öğrenmeyi öğrenen ve kendini yönetebilen örgütler olarak tanımlanabilir. Esnek ve yeniliğe açıktırlar.
- *Kültür olarak örgütler:* Örgütü sosyal bir yapı olarak görür; örgüt içinde norm, gelenek, ve değerlerin bütünleştiği kültür önemlidir.
- *Politik sistemler olarak örgütler:* Örgütün güç, otorite ve politik oyunlardan etkilendiğine odaklanır.

Bu örgüt yaklaşımlarını okullar üzerinden incelersek aşağıdaki özellikleri görebiliriz:

- *Makine olarak okullar*: Okullarda nicel akademik çıktıların verimlilik olarak kaydedilmesi.
- *Organizma olarak okullar:* Okulların cansız yapılar yerine insan gibi canlı varlıklar olarak görülmesi ve açık sistem yaklaşımı ile incelenmesi. Girdi, süreç, çıktı ve geri besleme.
- *Beyin olarak okullar:* Kendini değiştirebilmeyi öğrenebilen ve şekli yenilenen okul.
- *Kültür olarak okullar:* Okul kültürü ve iklimi çalışmaları, okullarda değer ve ritüellere odaklanma.
- *Politik sistemler olarak okullar:* Okulda yöneticinin güçleri (yasal güç, bilgi gücü, uzmanlık gücü), otorite ve politik oyunların önem kazanması.

3. Okul Geliştirme Yöntemleri

Etkili okul geliştirme, eğitim sistemlerindeki değişimin ve "bir şeyleri harekete geçirmenin" altında yatan temel yöntemlere odaklanır (Parlar, 2012). Bu okul geliştirme yöntemleri şunlardır:

- Rasyonel planlama
- Kamu tercihi
- Sibernetik (güdü bilim)
- Kendi kendini oluşturma
-



Bu yöntemlerin okul gelişimine yaklaşımları:

- Rasyonel planlama modelinin bir ürünü olarak görülen müfredat teorisi
- Teşvik tedbirleri ve müşteri kontrollü sorumluluğu vurgulayan mikroekonomik teori ve kamu tercihi teorisi
- Öğrenen örgütlere ilişkin teori ve güdü bilim
- Kendi kendini oluşturma kavramına ilişkin kuram geliştirmede yer alan öz düzenleme ve öz-organizasyon teorileri

Rasyonel planlama yöntemi: Eğitime uygulandığında etkili bir örgütsel işleyişe olanak sağlayan ve kuralcı bir disiplindir. Rasyonel planlama düşüncesi, hedef koymak ve hedeflere ulaşmak için kullanılan sistematik yaklaşımın etkili okul geliştirme modellerinde ne kadar önemli olduğunun fark edilmesini sağlamıştır (Scheerens ve Demeuse, 2005, akt. Parlar, 2012). Eğitim sistemlerinin dört gelişim aşaması yukarıda bahsettiğimiz teoriler ile ilişkili olan dört aşama şöyledir (Carnerio,1994, akt. Parlar, 2012):

- Üretim odaklı
- Tüketim odaklı
- Müşteri odaklı
- Yenilik odaklı

Bu aşamaların temel özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Eğitim Sistemlerinin Gelişim Aşamalarının Temel Özellikleri

Üretim odaklı aşama	Tüketim odaklı aşama	Müşteri odaklı aşama	Yenilik odaklı aşama
Öğretim fabrikası	Okulun demokratikleşmesi	Mali oransızlıklar	Müzakereye karşı düzenleme
Seri üretim hattı	Katılım (aile, öğrenci)	Ortak sorumluluk	Proje çalışması
Standartlaşma	Ulusal standartlar	Kişiselleştirme	Halka yakın ağ oluşturma
Tekdüze kurallar	Yetkilerin dağıtılması	Görevlerin dağılması	Devam eden yeniden düzenleme
Bürokratik güç	Teknokratik güç	Ortak iktidar	Yaratıcı iktidar/yetki
Öğretmen odaklı üretim	Kitle iletişim teknolojileri	Bireysel çalışma programları	Yatay yönetim ilişkileri
Gittikçe artan harcama	Kamu yatırımı	Kullanıcı ücretleri	Program finansmanı
Öğretmen merkezli pedagoji	Öğrenci merkezli pedagojiler	İnteraktif öğretim	Değişken pedagojik geometriler
Öğrenci değerlendirmesi	Formatif değerlendirme	Sonuçların değerlendirilmesi	Performans değerlendirmesi

Kaynak: Carnerio,1994, akt. Parlar, 2012.

Kamu tercihi yöntemi: Ebeveyn ve diğer ilgili kişilerin ihtiyaçları düşünüldüğünde, okul gelişimi için dış baskının önemi ve okulun belli bir otonomiyle hareket etme ihtiyacı, etkili okul geliştirme kavramsal modelinin önemli ögeleri olarak kabul edilebilir.

Sibernetik yöntem: Rasyonel planlamadan daha az çaba gerektiren bir planlama türüdür. Bu prensibin hâlâ rasyonel modele ait olduğu düşünülmekte fakat bu proaktif yönelimden daha çok geriye dönük (deneyimden öğrenme) bir yönelime sahiptir. Sibernetikte değerlendirme, geri bildirim ve düzeltici hareket döngüsünün ana prensiplerden birisidir. Değerlendirme, geri bildirim, düzeltici hareket ve öğrenme döngüleri dört aşamadan oluşur (Scheerens and Demeuse, 2005, akt. Parlar, 2012):

- Performans ölçme ve değerlendirme
- Verilen ya da henüz oluşturulan normlara dayalı değerlendirme yorumu

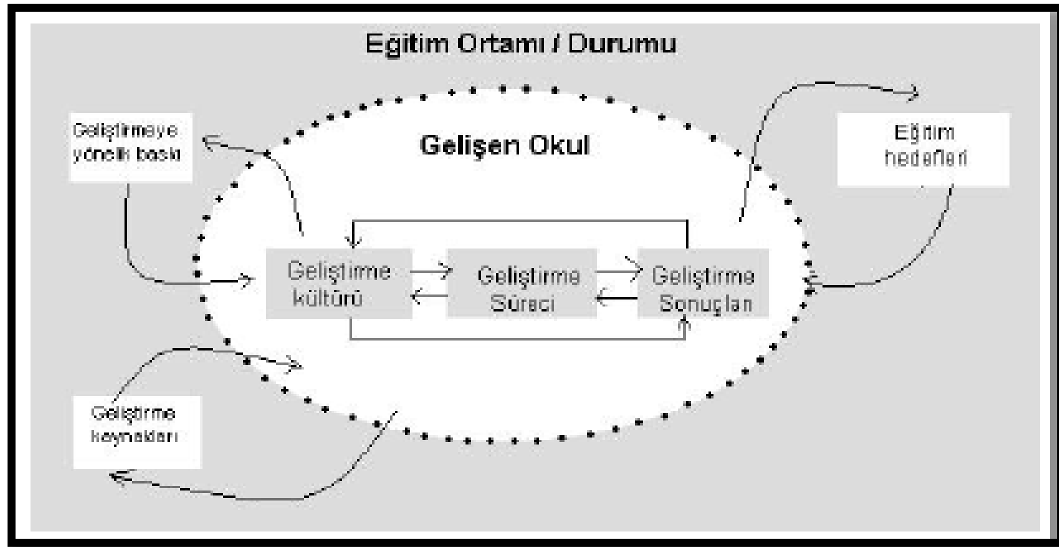
- Düzeltici hareketi gerçekleştirme kapasitesi olan birimlere bu bilgiyi iletme veya geri bildirim sunma
- Örgütsel performansı geliştirmek için bu bilginin sürekli ve fiili kullanımı

Kendi kendini oluşturma yöntemi: Kendi kendini oluşturma kavramı, biyolojik bir terim olarak ortaya çıkmıştır ve bu disiplinde canlı organizmaların doğuş sürecini anlatmak için türetilen bir terimdir. Öz-organizasyon ve kendi kendini oluşturma teorisi aşağıdaki çıkarımlarda bulunur:

- Otonomi, sabitlik ve örgütsel kimliğin önemini fark etme
- Aktörlerce kullanılmakta olan teorilerin esas alındığı kültürel açılara dikkat çeken okul geliştirmeyle ilgili görüşlere uygun bir bakış açısı
- Dış etkilere karşı mevcut durumun savunulması ve korunmasına yönelik örgütsel fenomenin fark edilmesi
- Hiyerarşik ve dış denetimin önemine ilişkin belirli koşullar
- Örgütlerin amaç, üretkenlik ve etkinlik odaklı olduğu varsayımına ilişkin belirli koşullar (Scheerens and Demeuse, 2005, akt. Parlar, 2012)

4. Okul Geliştirme Modelleri I

Okul geliştirme çalışmaları süreklidir ve toplumsal şartlardan etkilenir. Ülkeler toplumdaki değişimleri ve uluslararası değişimlere giren okul sistemlerini sürekli gözden geçirmek durumundadırlar. Ülkeler toplumsal, ekonomik, kültürel farklılıklarından dolayı farklı okul gelişim modelleri ortaya koymuşlardır. Ulusları kapsayacak etkili okul geliştirme modelleri, ülkeler için model olmaktansa bir çerçeve olmuştur. Bu çalışmalardan biri de "Etkili Okul Geliştirme Projesi''dir. Etkili Okul Geliştirme Projesini (ESI), bütün ülkelerde uygulanması mümkün olan ve geliştirme çalışmalarının başarı ya da başarısızlığını açıklayabilecek, genel bir model olarak görmek neredeyse imkânsızdır. Bu yüzden "model" yerine "kavramsal çerçeve" terimi kullanılmıştır (Reezigt, and Creemers, 2005, akt: Parlar, 2012).



Şekil 2. Etkili okul geliştirmeye uygun kavramsal çerçeve
Kaynak: Parlar, 2012.

- Durum faktörleri (Eğitim ortamı/durumu)
  - Geliştirmeye yönelik baskı: Dışarıdan değerlendirme ve izlenme, dış aktörler, eğitim politikaları
  - Eğitim hedefleri: Resmî eğitim hedefleri
  - Geliştirme kaynakları: Okullara verilen otonomi, mali kaynaklar, günlük çalışma şartları, yerel destek



- Okul faktörleri (Gelişen okul)
  - Geliştirme kültürü: Gelişmeye yönelik içsel baskı, otonomi, ortak vizyon, öğrenen örgüt, eğitim ve meslektaş iş birliği, geçmiş, motivasyon, liderlik, kadro dengesi, zaman
  - Geliştirme süreçleri: Geliştirme ihtiyacının değerlendirilmesi ve belirlenmesi, detaylı geliştirme ifadeleri, geliştirme planı, uygulama, değerlendirme
  - Geliştirme sonuçları: Okul kalitesinde değişimler, öğretmen niteliğinde değişimler, öğrenci sonuçlarındın niteliğinde değişimler (bilgi, beceri ve tutum)

Literatürde en çok bilinen okul geliştirme modelleri aşağıda incelenmiştir:

P. Dalin ve H.G. Rolff'ün okul geliştirme modeli

Bu modelin temelinde üç boyut vardır. Bunlar:

- Personel geliştirme
- Öğretim/ders geliştirme
- Örgüt geliştirme

Okul gelişimi merkezinde öğretim ve öğretmenler ile öğrenci ve veliler bulunmaktadır. Rolff'e (2008, s. 17) göre bu şekildeki okul gelişimi, belli bir sistem çerçevesinde bir taraftan eğitim geliştirme diğer taraftan ise örgütsel ve kişisel gelişim ile birlikte hareket etmektedir. Dalin (2005, s.4), çağdaş okul gelişiminin üç kaynağına göre yenilikler ve stratejilerin odaklandığı hususları şöyle belirtmiştir: Müfredat ve öğretim, organizasyon geliştirme, karar verme sürecinin tek merkezde olmaması (Akt. Parlar, 2012). Dalin'e (2005) göre göre okulların karşılaştığı sorunlardan bazıları şunlardır (Akt. Parlar, 2012):

- Geleceğin müfredat programını tanımlamak ve geliştirmek
- Sınıf içindeki geleneksel uygulamalardan uzaklaşıp çeşitli ortamlarda yaratıcılığa ve üretime doğru hareket etmek
- Bugünki aktivitelerin çoğunu önemli oranda azaltmak, öğrenci ve öğretmen için ortam sağlayan yeni okul organizasyonu tanımlamak ve geliştirmek
- Personeli ve diğer insan kaynaklarını yeni rollere ve yeni müfredata hazırlamak

Dalin (2005, s.18) bu modelin başarılı olması için program, okul ve ülke seviyesinde dikkat edilmesi gereken konuları vurgulamıştır. Bunlar Tablo 2'de verilmiştir.

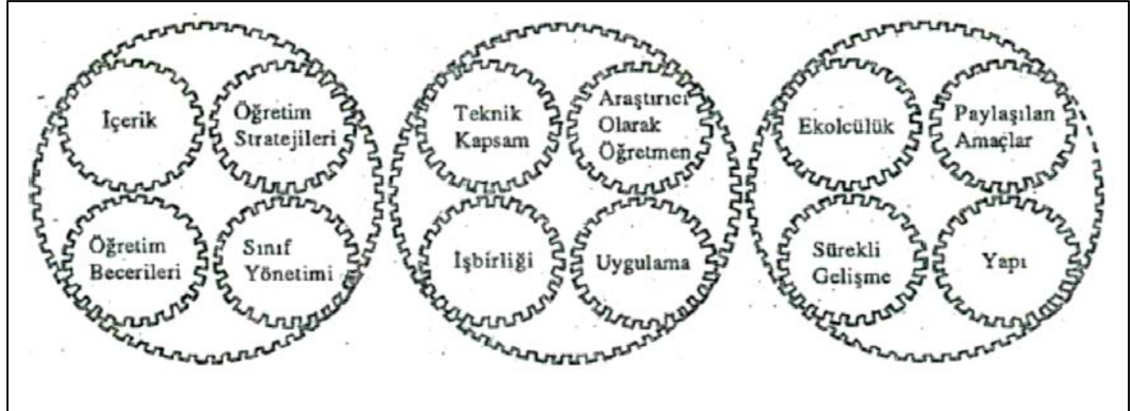


Tablo 2.
Okul Gelişimi için Üç Seviyede Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Program seviyesinde	Okul seviyesinde	Ülke seviyesinde
Açık belirlenmiş program hedefleri	Okulun açıkça belirlenmiş hedefleri	Reformla uyumlu açıkça gözlemlenebilir hedefler
Değişim için gerekli teknolojinin sunumu	Güçlü liderlik	Reform için durağan bir çevre sunma
Program hedefleri içi mantıklı kanıtlar	Lider ekip	Yapılandırılan okul ile ülke arasında açık anlayış oluşumu
Gerekli kaynakların oluşturulması	Öz değerlendirme mekanizması	
Teknik destek	Çoklu seçenek havuzu	
Okullar arası çapraz ziyaretler	Gizli oylama ile program ve planı değerlendirme	
Kontrol mekanizması		
Beklenmedik sonuçlar için araştırma ve bütçe ayrılması		
Öğretmenler ve okul arasında etkili iletişim		

Kaynak: Dalin, 2005, akt. Parlar, 2012.

M. Fullan, B.Benneu ve C. Bennet'in okul geliştirme modeli
Araştırmacılar okul geliştirmeyi bir sistem bütünlüğü içerisinde ve parçaların birbirini etkilemesi biçiminde ele almaktadır (Parlar, 2012).



Şekil 3. Sınıf ve okul geliştirmek için karşılaştırmalı bir çerçeve
Kaynak: Fullan, Benneu ve Bennett, 1990, s.15, akt. Parlar, 2012

5. Okul Geliştirme Modelleri II

Millî Eğitim Bakanlığı 1997 yılı okul geliştirme modeli
Türkiye'de 1997 yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulan "Okul Gelişim Modeli" adı verilen okul geliştirme yaklaşımında okul gelişim süreç basamakları şöyledir (MEB, 2007, s.12):

1. Okul gelişimi yönetim ekibinin kurulması
2. Okul gelişimi hedefleri ve stratejik planlama
3. İhtiyaç analizi
4. Öncelikleri belirleme ve çalışma gruplarının kurulması
5. Çalışma planlarının hazırlanması

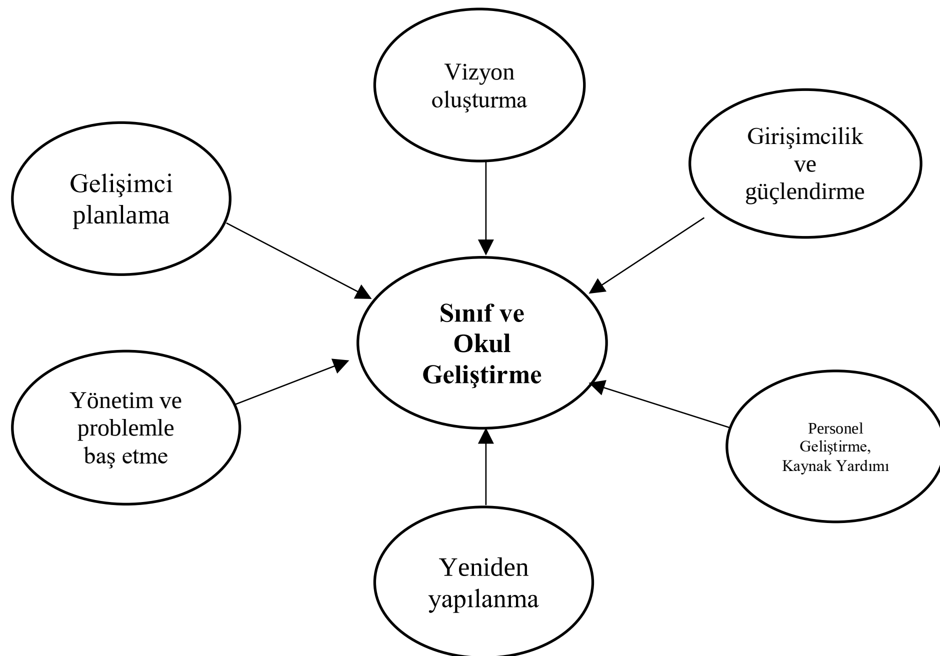


6. Yıllık okul gelişim planlarının hazırlanması
7. Yıllık okul gelişim planlarının uygulanması
8. Değerlendirme ve düzeltmelerin yapılması
9. Düzeltilmiş okul gelişim planının uygulanması
10. Son değerlendirme ve rapor yazılması

Okul gelişim modelindeki her bir basamak bir sonraki basamağı hazırlamaktadır. Bu on basamak tamamlandığında yeniden başa dönüp ilk basamaktan süreç yeniden başlamaktadır. Bu sayede sürekli gelişim amaçlanmaktadır. Okul gelişim modeli, paylaşımcı bir yönetim anlayışını ve iş birliğine dayalı bir çalışma sistemini esas almaktadır. Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE), okul toplumunu oluşturan bütün birimlerden temsilcilerin katılımı ile kurulacak olan gelişim sürecinin yürütülmesinde rol alır (MEB, 2007).

Balcı'nın kurumsallaşmayı esas alan geliştirme modeli

Diğer okul gelişim modeli Balcı (2002) tarafından geliştirilen "Kurumsallaşmayı Esas Alan Geliştirme Modeli"dir. Kurumsal paradigma, gelişme ile ilgilidir. Paylaşılmış amaçlar, iş birliği içinde çalışma ve öğrenme imkânları hem birbirlerini hem de ana ve gelecekteki ürünleri şekillendirmek üzere etkileşirler. Kurumsal paradigmayı oluşturan bu faktörler, kurumsal paradigma geliştirmede çok önemlidir. Balcı'nın ortaya koyduğu modele göre okul, değişimin merkezinde kalır. Değişme olarak okul geliştirme, içerden değişmeyi öngörür, içsel dinamikler daha etkilidir. Ancak okul geliştirmenin dış çevre bağlamı içinde gerçekleştiği unutulmamalıdır. Bu demektir ki okul geliştirmede içsel örgütsel boyutlar ve öğretmen yorumu çok önemlidir (Parlar, 2012).



Şekil 4. Kurumsallaşma faktörleri
Kaynak: Balcı, 2002.

Selçuk'un 21. yüzyıl esnek okul modeli

21. yy. Esnek Okul Modelinde 5 ana boyut, 12 alt boyut vardır. Okul geliştirme bu boyutların bütüncül olarak incelenmesi ile başlar. Beş ana boyut şöyledir (Selçuk, 2008):

- Öğrenme ve öğretme
- Liderlik
- İnsan kaynakları ve mesleki öğrenme



- Okul ve toplum ilişkileri
- Veri enformasyon yönetimi

BOYUT 1 ÖĞRENME VE ÖĞRETME	• Müfredat • Öğretim • Değerlendirme
BOYUT 2 LİDERLİK	• Öğretimsel liderlik • Paylaşılan liderlik • Operasyonel kaynak yönetimi
BOYUT 3 İNSAN KAYNAKLARI VE MESLKEİ ÖĞRENME	• Personel nitelikleri • Mesleki öğrenme
BOYUT 4 OKUL VE TOPLUM İLİŞKİLERİ	• Aile katılımı • Toplum katılımı
BOYUT 5 VERİ VE ENFORMASYON YÖNETİMİ	• Veri yönetimi • Enformasyon yönetimi

Şekil 5. Okul gelişim boyutları ve alt boyutları
Kaynak: Selçuk, 2008.

Pedagojik okul geliştirme

Bu yaklaşıma göre okulun tüm çalışanları okulun pedagojik amaçlarının farkındadır ve tüm eğitim süreçlerine bunu hâkim kılarlar. Turan'a (2008) göre okulun pedagojik amaçları şunlardır:

- Öğrencilerin çok yönlü akademik başarısını gerçekleştirmeli,
- İş birliğine dayalı çalışma alışkanlıkları kazandırmalı,
- Toplumun sahip olduğu insani değerleri kazandırmalı,
- Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamalı,
- Öğrencilerin kendilerine güvenlerini güçlendirmeli,
- Öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmelerini sağlamalı,
- Öğrencilerde merak ve heyecan uyandırmalı,
- Dayanışma ve yardımlaşma değerlerini kazandırmalı,
- Farklılıklar içinde birlikte yaşamayı öğretmelidir (Akt, Parlar, 2012).

Pedagojik okul geliştirme çalışması Klippert tarafından geliştirilmiştir. Klippert (1999) PISA sınav sonuçlarının Almanya'nın eğitim süreçlerinin geliştirilmesi gerekliliği doğurduğunu düşünerek yeni bir öğrenme kültürüne ve modeline ihtiyaç duyulduğunu belirterek pedagojik okul gelişimi çalışması başlatmıştır. Klippert'e göre pedagojik okul geliştirmenin ana hedefleri şöyledir (Akt, Parlar, 2012):

1. Profesyonel öğrenmenin geliştirilmesi
    - Bağımsızlığı artırma
    - Temel iş tekniklerini belirleme
    - İletişim becerilerini iyileştirme
    - Sınıf içi grup çalışmalarını teşvik etme

2. Öğretmenlerin öğretme yükümlülüğünün hafifletilmesi
    - Öğrencileri bağımsız çalışmaya yönlendirme
    - Öğrencilere yardımcı öğretmen rolü kurma



- Öğretmen takım çalışmasını destekleme
- Okul yönetiminin tedbirler almasını destekleme

3. Öğretim reformunun bütün okula etkisi
   - Ders içerikleri ve öğretmen istihdamı değişimi
   - Okul ve sınıf tasarımlarının değişimi
   - Performans ölçüm ve değerlendirilmesinin değişimi
   - Toplantı planlamalarının değişimi
   - İşgücü plan değişimi
   - Okul iklimi değişimi
   - Kaynakların yönetiminin değişimi
   - Okul program ve profili değişimi

4. Yerel yönetimlerin finansal yükünü hafifletme
   - Şiddet ve bağımlılığın önlenmesi
   - Hoşgörü ve dayanışmanın desteklenmesi
   - Anahtar yeterlik ile çevre güvenliği

6. Okul Gelişim Süreci ve Okul Gelişim Planı

Okul geliştirme tek başına öğretmen ve yöneticinin görevi olamayacak kadar önemli bir faaliyet ve değişim girişimidir. Okul geliştirme bir "süreç" olarak ele alındığında bu süreci etkileyecek faktörler olacaktır. Miles'a (1986, akt. Parlar, 2012) göre okul geliştirme süreci aşamaları şöylece sınıflandırılabilir:

- *Girişim*: Gelişme planının ve sürece bağlılığın kararlaştırılmasıdır.
- *Uygulama*: Gelişme planının ilk dönüşümünü kapsar, okulun sürecin nasıl uygulayacağını öğrenmesi aşamasıdır. Gelişme planı iyi eş güdümlenmeli, iç destek sağlanmalıdır.
- *Kurumsallaşma*: Gelişme planı okulun genel iş yapma kalıbının parçası olduğunda bu aşama oluşur.

Açıkgöz'e (1993) göre okul geliştirme sürecinde; gelenek ve adetler, örgütsel amaçların miktarı ve netliği, okulun programları ve kişilere dikkat edilmelidir. Okul gelişimi öncelikle gelişim planlaması ile başlar. Bir okul gelişim planı, öğrenci başarısını yükseltmek için okulun ihtiyaçlarını tertip eden ve bu değişikliklerin ne zaman ve nasıl yapılacağını gösteren bir yol haritasıdır (Parlar, 2012). Okul gelişim planı, okulun mevcut durumu ve gelecekte hedeflenen durumu ile ilgili olarak gereksinim duyulan bilgileri organize eder. Okul gelişiminde temel amaç eğitim ve öğretimin niteliğinin geliştirilmesi, öğrenci başarısının arttırılması ile okulun fiziksel ve insan kaynaklarının geliştirilmesidir (MEB, 2007). Okul gelişimi planları okulun tüm paydaşlarını içermelidir. Okul gelişim planı titizlikle hazırlanmalıdır. Okul gelişim planları genellikle 3 yıllık tasarlanır. İyi hazırlanmış bir okul gelişim planı:

- Öğrenci başarı seviyelerini ve öğrenci başarısını etkilediği bilinen okul çevresi gibi diğer faktörleri izlemek için paydaşları teşvik eder.
- Öğrencilerin ne kadar iyi performans sağladıklarına dair güncel ve güvenilir bilgi ile okullar öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin ihtiyaçlarına daha iyi bir şekilde cevap verebilmektedirler.
- Kamunun öğrenci başarısı için okulu sorumlu tutabildiği ve gelişimi ölçebileceği bir mekanizmadır (Parlar, 2012).

Okul geliştirme ve iyileştirme planlama süreci sekiz aşamada şöyle ortaya konulmuştur (Bergeson, 2005, s.11):

1. Faydaya yönelik hazırlıkların değerlendirilmesi
2. Bilgi toplanması, düzenlenmesi ve seçilmesi



3. Okul portföyünün inşa ve analizi
4. Hedef tespiti ve önceliklendirilmesi
5. Etkili uygulamaların araştırılarak seçilmesi
6. Hareket planının yapılması
7. Planın uygulanmasının sürekli izlenmesi
8. Planın öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi

Günümüzde her okulun vizyonunun, misyonunun ve temel değerlerinin belirlendiği ve herkesin benimsediği, öğrencilerden öğrenemeleri beklenen şeyi öğrenecekleri çalışmaları içeren bir okul gelişim planına sahip olması gerekir (Schlecty, 2005, s.64). Bergeson (2005)'e göre okul yöneticisi okul gelişim sürecinin yönetiminde olmalıdır. Ancak diğer paydaşların katılımı ile sağlanmalıdır. Okul gelişim sürecinde temel varsayımlar şöyle sıralanmıştır (MEB, 2007):

- Okul gelişim süreci sonunda okul daha etkin bir eğitim kurumu hâline gelir.
- Yapılacak tüm çalışmalarda planlı ve sürekli gelişim temel esastır.
- Okul gelişim süreci okulda karar vericilerin sayısının artmasını sağlar.
- Ulaşılamayan hedefler sonraki planlama döneminde ele alınır.
- Gelişme nitelikli personele bağlıdır. Okulda personel gelişimi de desteklenir.
- Okulda ekip çalışması desteklenir.

Okul gelişim süreci etkili okulların oluşması için önemlidir. Okul gelişim planı ise hedeflere ulaşmak için yolu çizer. Okul gelişim planı temel süreçleri; *tasarım, uygulama, gözden geçirme, izleme ve değerlendirmedir.* Millî Eğitim Bakanlığı raporunda da belirtildiği üzere okul gelişim süreci basamakları şöyledir:

1. Okul gelişim yönetim ekibinin kurulması
2. Okul gelişim hedefleri ve stratejik planlama
3. İhtiyaç analizi
4. Öncelikleri belirleme ve çalışma gruplarının kurulması
5. Çalışma planlarının hazırlanması
6. Yıllık okul gelişim planlarının hazırlanması
7. Değerlendirme ve düzeltmelerin yapılması
8. Düzeltilmiş okul gelişim planının uygulanması
9. Son değerlendirme ve rapor yazımı (MEB, 2007).

Okul gelişim planında öğrenci öğrenmesini artırmaya odaklı amaçlar, bu amaçları tamamlayacak stratejiler, planın değerlendirilmesi, öğrencinin değerlendirilmesi için alternatif ölçümler, teknolojinin müfredata yansıması için metotlar, yapılandırılmış öğrenme yolları olmalıdır (Gould, 2005, s.2). Okul gelişim planı, okulun etkili bir kurum hâline getirilmesi için önemli bir araçtır. Okulun stratejik amaçlarına ve hedeflerine ulaşabilmesi için bir yol haritası niteliği taşır. Okul içinde eğitim ve öğretimin niteliğini güvence altına alır (Parlar, 2012). Plan, okulun etkililiğinin geliştirilmesi için dikkatleri doğrudan hayatî nitelik taşıyan stratejik amaç ve hedeflere yöneltecektir. Okul gelişim planı, okul toplumunun hayal gücünün ve bu gücün eyleme dönüştürülebilmesinin gerektirdiği yeterliklerin yerinde ve zamanında kullanılmasıdır (Parlar, 2012).

7. Okula Dayalı Yönetim

Okula dayalı yönetim yaklaşımı, eğitim sistemindeki kaynakların tahsisi ile karar alma yetki ve sorumluluğun okula ait olması olarak ifade edilmektedir (Caldwell ve Spinks, 1992). Okula dayalı yönetimin temel argümanı okul ile ilgili kararların okula en yakın insanlar tarafından alınmasıdır (Sağlam, 2008, s. 216). Okula dayalı yönetim, okula karar verme yetkisi ve sorumluluğu vererek özerkliğini artırır. Okula dayalı yönetimin amacı; okul çevresini geliştirmek, yönetimin etkinliğini ve personelin iş doyumunu yükseltmek, personeli sürekli geliştirmek, okul etkinliklerini yakın ve uzak çevre ile iş birliği hâlinde iyileştirmektir



(Kapusuzoğlu, 2004, akt. Parlar, 2012). Okula dayalı yönetim (ODY) anlayışına göre okul temel karar verme birimi olacak ve kararlar mümkün olan en alt seviyede alınacaktır. Değişim konusunda iç dinamikler etkili olacak ve yenileşmeler sağlanabilecek, yetki paylaşımına gidilecek, okul ve çevresi program, bütçe ve personel seçimi konusunda tam yetkili olacaktır (Özdemir, 2000). Okula dayalı yönetimin en büyük yararı, öğrenciyi merkeze alarak öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına uygun bir okul örgütlenmesine ortam sağlamasıdır. Bu yaklaşım, eğitime velilerin dâhil edilmesine, toplumla bağlar oluşturulmasına ve iş çevresi ile aktif bağlantılar kurulmasına katkı sağlayacaktır (Güçlü, 2000). Bu yaklaşım, okulda karar verme sürecinde;

- Okul içi ve dış ögelerin katılımının sağlanması,
- Bütçe, eğitim programı, personel ve öğretim boyutlarında okulların özerk bir yapıya kavuşturulması,
- Öğretmenin okulda daha etkin rol oynaması,
- Öğretimin zenginleştirilmesi; okul ortamı, eğitimci personelin rollerinin yeniden belirlenmesi,
- Okulun amaçlarının (vizyon, misyon ve yapı açısından) belirlenmesinde yönetici, öğretmen, uzman, öğrenci ve toplum katılımının sağlanması ve belirlenmesi konuları üzerinde yoğunlaşmıştır (Peterson, 1991, akt. Parlar, 2012).

Okula dayalı yönetimin avantajları

- ODY, öğrenciler için daha iyi programlar demektir.
- ODY insan kaynaklarının tam olarak kullanılmasına fırsat verir.
- ODY yüksek kaliteli kararlar alınmasını sağlar, çünkü okul içinde farklı bakış açıları ve uzmanlıkları kararlara yansır.
- ODY personelin bağlılık ve katılımını yükseltir.
- ODY personelin liderlik özelliklerini yükseltir.
- ODY örgütsel amaçların daha belirgin kılınmasında önemli bir rol oynar.
- ODY iletişimi geliştirir.
- ODY personelin moralini yükseltir.
- ODY yenilikçiliği destekler.
- ODY kamuoyu güvenini arttırmada da önemlidir.
- ODY mali kontrolü artırır.
- ODY yeniden yapılanma fırsatı sağlar (Özdemir, 2000).

Okula dayalı yönetimin olumsuz yanları

- Daha fazla iş
- Düşük etkililik
- Uzmanlığın etkisini zayıflatma
- Okul performansında belirsizlik
- Personel geliştirmeye olan yoğun ihtiyaç
- Yeni rol ve sorumlulukların karıştırılması
- Koordinasyon zorlukları (Özdemir, 2000).

Okula dayalı yönetim; eğitimde yenileşme, personelin iyileştirilmesi, sürekli profesyonel gelişim, okul faaliyetlerinin iyileştirilmesi konuları üzerinde odaklanmaktadır (David, 1992, s. 153 akt. Özdemir, 2000). Ancak ODY'nin yukarıda da sayılan olumsuz yanları nedeniyle bazı engeller ile karşılaşılabilmektedir. Okula dayalı yönetim bir değişim sürecidir. Dolayısıyla değişime karşı direnç ODY'nin uygulanmasındaki en önemli engellerden biridir. Yönetici ve üyeler değişime direnç gösterebilir ya da isteksiz davranabilirler. Yöneticilerin sıklıkla değişmesi de ODY'nin uygulanmasında önemli bir engeldir. ODY personel



geliştirilmesine ihtiyaç oluşturmaktadır. Personelin karar sürecine katılabilmesi için bazı nitelikleri kazanmaları gerekmektedir. Personel geliştirme, örgütlerde bütçe harcamalarının yükselmesine neden olmaktadır. Örgütleri ODY uygulamasından alıkoyabilecek diğer bir engel de budur. ODY ile demokratik yönetim yaygınlaşacağı için yetkileri elinde bulunduran mevcut yönetim ODY'den kaçınabilmektedir. Örgütlerde değişim ve yenileşme gibi ODY de süreç gerektirmektedir ve biraz zaman almaktadır. ODY için hevesli üyelerin aceleci tavrı ODY'nin kabulünü etkileyebilecektir (Özdemir, 2000).

Okula dayalı yönetim bir okul geliştirme yaklaşımıdır. Okula dayalı yönetim, eğitimde öğrenci merkezli olmada, demokratikleşmede, yetki aktarımında, okulun amaçlarının ve işlevlerinin gerçekleşmesinde, kültürün yapılandırılmasında güçlü bir eğitim reformu olmalıdır (The World Bank, 2004, s.4). Yeni araştırmalar ise okula dayalı yönetim; eğitimde öğrenci merkezli olmada, demokratikleşmede, yetki aktarımında, okulun amaçlarının ve işlevlerinin gerçekleştirilmesinde, kültürün yeniden yapılanmasında güçlü bir eğitim reformu olarak görülmektedir. Örgütleri reformlara uyumlaştıran, değişime uyumla hâle getiren unsurlardan biri ise öğrenen örgüt olmalarıdır.

8. Öğrenen Okul

Okulların değişimlere ayak uydurması ve sürekli gelişmesi öğrenen örgüt olması ile ilişkilidir. Senge'e (1993, s.27-28) göre öğrenen örgütler her şeyin değişeceğine ve hiçbir şeyin sürekli olmadığına personeli inandırmışladır. Senge, öğrenen örgüt yaklaşımı ile kurumların öğrenme hız ve kapasitelerini öne çıkarmaktadır. Öğrenen okulda okulun tüm üyeleri ile birlikte öğrenme hedeflenir. Öğrenen örgüt kuramının temeli 1960'lı yıllarda yapılan çalışmalara dayansa da örgütlerce tam anlamıyla tanınması 1990 yılında Peter Senge tarafından yayınlanan "Beşinci Disiplin-Fifth Discipline" adlı kitap ile mümkün olmuştur.

Örgütün öğrenmesi yeni bilgi yaratmaya imkân verecek ortam hazırlamak, geliştirilen yeni bilgiyi yeni düşünce ve sistem üretiminde kullanmak, buradan elde ettiği beceriyi bir öğrenme fırsatı sayarak yeniden bilgi yaratmayı teşvik etmektir (Koçel, 1998, s. 318). Balcı'ya (2006, s. 256) göre öğrenen örgüt; deneyimlerden ders almasını bilen, öğrenerek değişen ve gelişen bir örgüttür. Yani öğrenen örgütlerde:

- Öğrenme süreci çalışanların yaptığı her şeyin içerisine dâhil edilmiştir.
- Her düzeyde öğrenme vardır.
- Öğrenme bir süreçtir.
- Öğrenme örgütü değiştirir.
- Bireyler kendilerini geliştirirken aynı zamanda kurumlarını da geliştirirler.
- Bireyler yaratıcıdır, örgütü yapılandırabilirler.
- Öğrenen örgütün parçası olma çalışanları motive eder.

Eğitim ile amaçlanan bireylerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak ve eğitim yönetiminin görevi ise okulu öğrenen okul hâline getirebilmektir. Balcı'ya (2002, s. 129) göre öğrenen örgüt yaklaşımı uzun ve devamlılık gerektiren bir süreçtir. Okulun lideri olan yönetici etkili bir örgütsel öğrenme modelinin kurulmasını etkileyen aşağıdaki faktörleri bilmelidir:

- Öğretmenlerin bireysel öğrenme isteği pekiştirilmelidir.
- Değişmeye açık bir okul kültürü oluşturulmalıdır.
- Önce bireysel sonra grupla öğrenme sağlanmalıdır.
- Demokratik yönetim şekli uygulanmalıdır.
- Okul, çevresi ile bütün oluşturmalıdır.
- Okulun üyeleri eğitim teknolojisi kullanabilmelidir.
- Öğrencilerin başarı durumunda sınavdan ziyade öğrenme durumları etken olmalıdır.
- Okulun üyeleri hizmet içi eğitime yönlendirilmelidir.
- Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilmelidir.



Özdemir'e (2021, s. 42) göre öğrenemeyen örgütlerde gözlenen bazı davranışlar vardır. Bunlar:

Pozisyonum neyse ben oyum

Örgütlerde hiyerarşik kademe içinde çalışanlar kendilerini sorunların üstesinden gelebilecek güce sahip görmezler. Üyeler "Bu iş bizi aşar." söylemini sıklıkla kullanır ve çalışanlar kendilerini sıklıkla yetersiz hisseder.

> *"Çözümde görev alamayanlar, problemin parçası olurlar"*
>
> Goethe

Düşman dışarıda

Öğrenemeyen örgütlerde gözlenen diğer bir davranış, karşılaşılan her problemde bir düşman aramalarıdır. Örgütlerin paydaşları olduğu gibi, rakipleri de vardır. Örgütler karşılaşılan problemlerde paydaşları ya da rakipleri suçlayabilir. Bu suçlamalar, sorunlara doğru teşhis koyamamalarına ve çözüm yolu bulamamalarına neden olabilir. Okul yöneticisinin okulda akademik başarıda meydana gelen düşüşte veli ilgisizliğini sebep göstermesi, öğretmenin sınıf yönetiminde yaşadığı sıkıntılarda okul yöneticisini sebep göstermesi düşman dışarda davranışına örnektir.

Sorumluluk üstlenme kuruntusu

Yönetimde yetkinin paylaşılması, örgütleri öğrenen örgüt hâline getirmekte önemlidir. Örgütlerde yöneticiler yetkiyi ellerinde tutmaya yatkındırlar. Ancak yetkilerin sonuçlarının sorumluluklarını alınmasında o kadar istekli olmazlar ve hiyerarşik kademedeki çalışanları suçlamaya eğilimlidirler. Bu yaklaşım yöneticiye güveni, örgüte bağlılığı ve örgütsel gelişimi olumsuz etkiler. Okulda tören hazırlıklarında tüm kararların yönetici tarafından verilmesi durumunda çıkan bir aksaklığın sorumluluğunun öğretmenlere yüklenmesi bir örnek olarak verilebilir.

> *"Akıllı adam aklını kullanır, daha da akıllı adam başkalarının da akıllarını kullanır."*
>
> Bernard Shaw

Olaylara takılıp kalma

Diğer bir öğrenememe hastalığa da geçmişin bugünü yönetmesine izin vermektir. Örgütte daha önce yaşanan olaylara takılıp kalma, yeni fırsatları kazanmayı engelleyebilir. Okul yöneticine daha önce yaptıkları bir proje önerisinin kabul edilmemesi nedeniyle "Artık bu okul müdürüne hiçbir öneri ile gitmem, boşa çaba sarf ediyoruz." düşüncesi öğrenen okulun önüne ket vurmaktadır.

> "Dünkü güneşle bugünkü çamaşır kurutulmaz."
>
> Türk Atasözü

Tecrübe ile öğrenme hâli

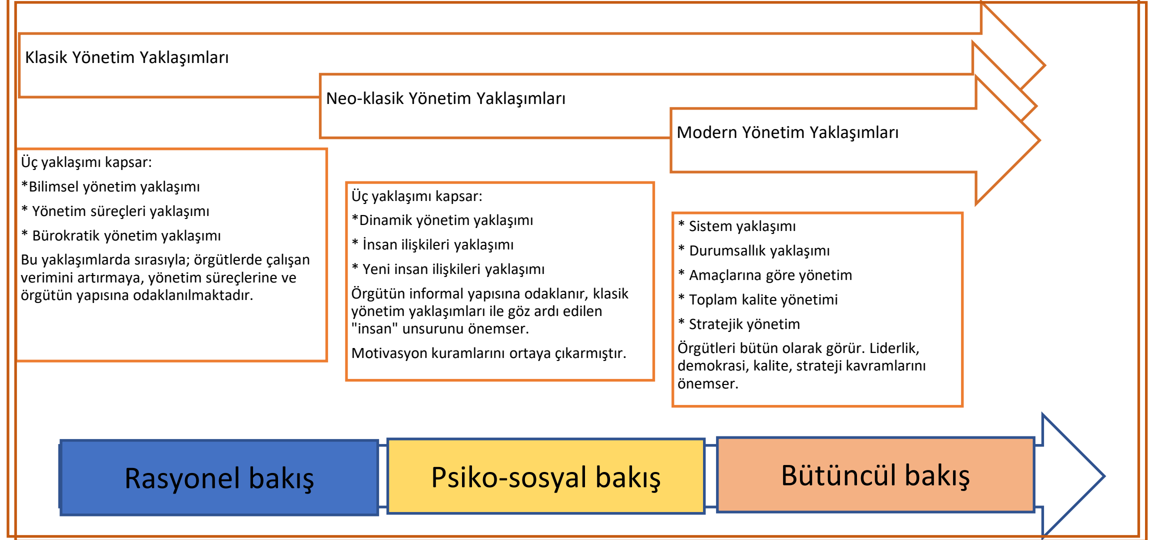
Tecrübe ile öğrenme örgütlerde sadece yıl olarak algılanır ise bu bir sorundur. Tecrübe akıl ve mantık süzgecinden geçirilerek kullanılırsa faydalı olabilir. Öğrenen ve gelişen örgütler tecrübeden çok aklı ve bilimi rehber edinirler. Örgütlerde şu söyleme sıklıkla rastlarız: "Biz bu işi böyle yaptık hep." Yapılan yöntem hatalı olsa dahi uzun yıllardır aynı şekilde yapılması onu güvenilir kılmıştır. Bu tip davranışların yaygın olduğu örgütler öğrenen örgüt olmaktan uzaktır.

9. Örgütsel Değişme ve Yenileşme I

Birinci bölümde değişim, örgütsel değişim, yenileşme, gelişim kavramları kısaca açıklanmıştır. Bu bölümde örgütsel değişim ve yenileşme ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Değişimin insanlar için kaçınılmaz olarak görüldüğü yaklaşımların yanında, insanların bilinçli eylemleri olmaksınız



değişimin gerçekleştirilemeyeceğini iddia eden farklı yaklaşımlar da vardır (Özdemir, 2021, s. 1). Schein'e (1985) göre sosyal sistemler söz konusu olduğunda değişimin kendiliğinden gerçekleşmesi çoğu zaman mümkün olmamaktadır. (Akt. Özdemir, 2021, s. 2). Yönetim kuramları örgütsel yapı ve süreçlerini açıklarken, örgütsel değişime yönelik varsayımlarda da bulunur. Burnes'e (2009) göre yönetim kuramları aynı zamanda örgütsel değişim kuramları olarak da görülebilir. Yönetim düşüncesini ortaya koyan temel yaklaşımlar Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Yönetim Yaklaşımları

Kaynak: Turan (2021b) tarafından Hoy ve Miskel, (2010)'dan esinlenerek hazırlanmıştır.

Klasik yönetim yaklaşımları diye de anılan yönetime rasyonel bakışta örgütler rasyonel olarak ele alınmakta, çalışanların görev ve sorumlulukları açık olarak tanımlandığında verimin artacağı düşünülmektedir. Bu yaklaşımın değişime bakış açısına gelindiğinde bu anlayışa göre katı hiyerarşik yönetimin bir sonucu olarak örgütsel değişim, planlı ve yönetilebilir bir olgu olarak ele alınmıştır (Özdemir, 2021, s. 4). Bu yaklaşımda ayrıca, çalışanların genellikle en az çabayı gösterip en fazla kazancı elde etmeyi amaçladıkları varsayımıyla örgütsel değişimin öncelikle verimi artırmayı amaçlaması ve bu amacı gerçekleştirmek için de çalışanlar üzerinde daha yoğun kontrol ve denetim mekanizmalarının gerekliliğinden bahsedilmektedir (Özdemir, 2021, s. 4).

Neoklasik yaklaşım olarak literatürde yerini almış olan örgüte psiko-sosyal bakış; örgütlerde kabul görme, ait olma ve güvenlik gibi birtakım sosyal ihtiyaçların çalışanların performanslarında çoğu zaman dışsal motivasyon kaynaklarından daha etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Örgütsel değişimin harekete geçiricisi olarak çalışanların duygusal tatmini ve grup dinamikleri yerini almıştır (Özdemir, 2021, s. 5).

Modern yönetim yaklaşımları örgüte bütüncül bakış açısı ile her örgütün kendine özgü koşullarına göre farklılaşan yönetim stratejilerinin belirlenmesi fikri ile literatürde yerini almaya başlamıştır. Her örgütü kendi gerçekliği içerisinde değerlendiren bu yaklaşım ile örgütsel değişimi önceden belirlenmiş ilkelere göre planlamak yerine, değişimi örgütün mevcut durumu ve dinamiklerine göre ele almak önerilmektedir (Özdemir, 2021, s. 5).



Tablo 3.
Eski ve Yeni Yaklaşımların Eğitim Kurumlarına Bakışları

Eski yaklaşımlar	Yeni yaklaşımlar
Bilgi kesindir.	Bilgi geçicidir.
Eğitim ansiklopedik bilgi kazandırmak için verilir.	Eğitim konuları derinliği anlamak için verilir.
Bilgi gelecekte kullanılmak için edinilir.	Bilgi yeni bilgi üretmek için edinilir.
Bilginin yayıcısı olarak öğretmen	Öğrenme etkinlikleri düzenleyicisi olarak öğretmen
Sınıfta tek karar verici olarak öğretmen	Kararlar diğer öğretmenler ile birlikte verilmektedir.
Tek yönlü iletişim	Çift yönlü iletişim
Ürün temelli eğitim	Süreç temelli eğitim
Okul öğrencinin öğrendiği yer	Okulda herkes birlikte öğrenir.
Öğretmen öğrenciye bilgi aktarır.	Öğretmen öğrenciye sorgulamayı öğretir.
Veliler eğitim ve okuldan anlamaz.	Velilerin iş birliği esastır.
Yarışmaya dayalı	Birlikteliğe dayalı
Normal dağılıma göre öğrenci değerlendirme	Tüm öğrenmeye yönelik değerlendirme
Kontrol edici öğretmen	Düzenleyici lider, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan kişi olarak öğretmen
Öğretmen merkezli	Öğrenci merkezli
Tek kitap üzerine program temelli	Yetişkin hayatın sorumlulukları üzerine odaklanmış ve tanımlanmış yeterlikler
Kontrol edici olarak yönetici	Düzenleyici, öğretim lideri, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan kişi olarak yönetici

Kaynak: National Quality Academy, 1994, akt. Özdemir 2021.

Örgütsel değişim sınıflandırmalarından en yaygın olanları *planlı, plansız, acil* ve *aşamalı* değişim sürecidir (Mills vs., 2009).

Planlı değişim modeli

Örgütün belirli bir boyutunu değiştirmek amacıyla önceden tasarlanmış, kasıtlı müdahaleler olarak görülebilir (Stickland 1991, akt. Özdemir 2021, s.6). Planlı değişim modeli çalışmalarından en çok bilinen Kurt Lewin'in ortaya koyduğu modeller şunlardır: Güç alanı kuramı, grup dinamikleri, eylem araştırması ve üç aşamalı değişim modeli.

Güç alanı kuramına göre örgütlerde daima değişimi destekleyen ve değişimi engelleyenler mevcuttur. Bu, sistemin dengesini yarı durağan şekilde dengede tutar. Bir değişime verilecek tepki için mevcut güçlerin analizi yapılır.

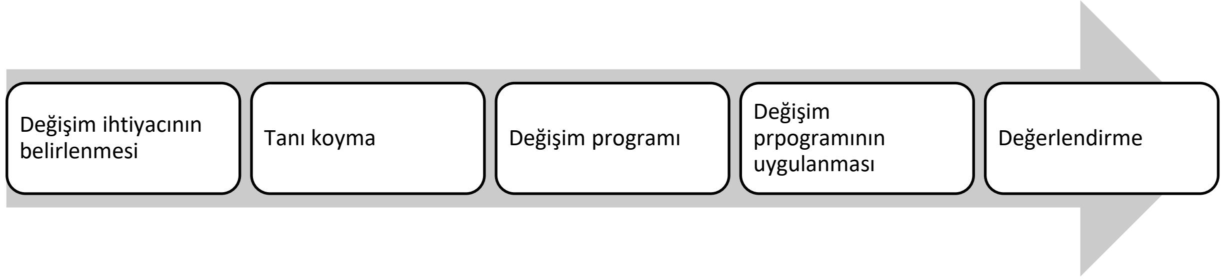
Grup dinamikleri yaklaşımına göre örgütsel davranışın temelini bireysel davranışlar değil, grup davranışları oluşturmaktadır. Lewin'e göre birey davranışı grupta baskılandığı için örgütsel davranış ve değişimi açıklamak için bireyin davranışlarını ortaya çıkarmak yetersiz olacaktır (Özdemir, 2021, s.6).

Eylem araştırması yaklaşımına göre örgütlerde değişim için çalışanların sorgulama ve eyleme geçmede sorumluluk alması gerekmektedir.

Planlı değişim modelleri değişim hakkında örgütlere birçok fayda sağlasa da çevrese belirsizlikler ve dinamik koşullar altında örgütler plansız ve ani değişimlere de hazırlıklı olmalıdır. Weick'e (2000) göre önceden planlanmış stratejiler ile örgütler yenilikçi şekilde



yönetilemez. Erdoğan'a (1997, s. 200) göre değişim süreci Şekil 7'de gösterildiği gibi ilerlemektedir:



Şekil 7. Değişim süreci
Kaynak: Erdoğan, 1997.

10. Örgütsel Değişme ve Yenileşme II

Okullarda planlı örgütsel değişme çabalarından, iş görenlerin yeni bir teknolojiye uyumu, daha yüksek iş gören güdülemesi, çok daha yenilikçi iş gören davranışı gibi amaçlar bulunabilir. Ancak okullarda, gerçek anlamda planlı bir örgütsel değişmenin temel amacı, örgütsel uyum ve etkililiktir. Owens ve Valesky'e (2021, s. 253) göre değişim bazı temel özelliklere sahiptir. Değişim:

- Spesifiktir, yeni ve daha yüksek örgütsel sonuçların elde edilmesine yönelik planlanmış ve yönlendirilmiştir. Örgütlerde zaman içinde plansız sapmalar ile tezat oluşturmaktadır. Planlı ve yönlendirilmiş değişim, sıradan bir örgütü ya da düşük performanslı bir örgütü yüksek performanslı bir örgüte dönüştürebilir.
- Örgütün tamamını içerir.
- Örgütün şu anda ve gelecekte değişime olan ihtiyacını daha etkili bir şekilde karşılayabilme kapasitesini artırır.
- Zaman içinde sürdürülebilirdir. Kalıcılığa sahiptir.

Değişim sürecini etkileyen faktörler

Değişim süreci örgütlerde bireyleri ve örgütü derinden etkiler. İyi yönetilmiş değişim süreçlerinin başarılı sonuçlar doğurduğuna yönelik örnekler mevcuttur. Değişim süreci örgütlerde dikkat çeker ve birtakım canlılıklara neden olabilir. Newton ve Tarrant'a (1992) göre değişim sürecinde meydana gelen değişimler ve bu süreci etkileyen faktörler şöyledir:

- Değişim ilginç ve heyecan vericidir.
- Değişim, örgüt üyelerine yeni fırsatlar sunar.
- Değişim üyelerin profesyonel gelişimini hızlandırır.
- Değişim kurumda farklı yeni grupların doğmasına neden olur.
- Değişim günlük uygulamaların dahi bilimsel olarak gözden geçirilmesine imkân verebilir.
- Değişim ile güven ortamı oluşur.
- Değişim, örgütsel ve bireysel ayrılıkların olumsuz etkisini azaltır.
- Değişim ile üyeler bireysel gelişim imkânı da bulur.
- Değişim ile ilgi ve dikkat artar.

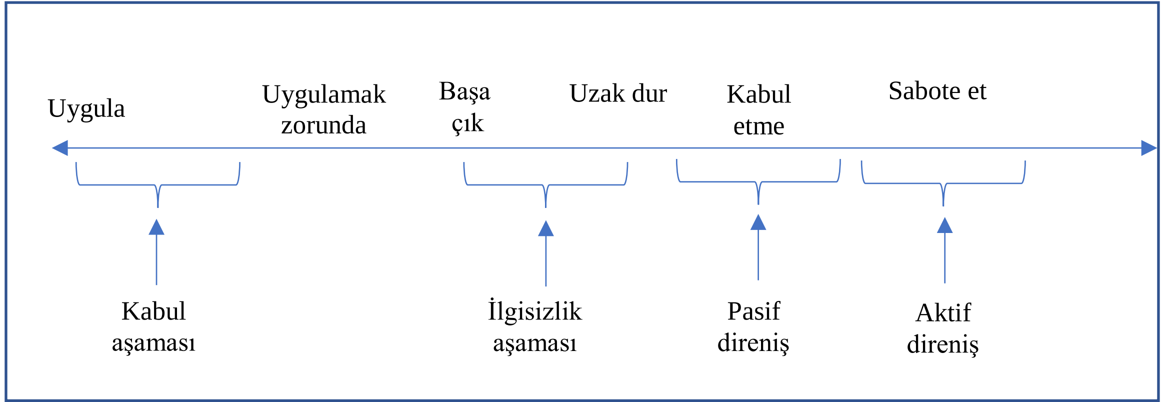
Yenileşme

Örgütün kısa dönemde etkililiğini sağlama ve personelin iş doyumunu arttırmak, orta dönemde örgütün çevreye uyumunu geliştirmek ve uzun dönemde ise örgütün varlığını sürdürebilmesi, yenileşmeye karşı örgütün sağlayabildiği uyum ile mümkün olmaktadır (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000, s.15).

Yenileşme, bir rastlantıdan çok istenmiş ve planlanmış bir harekettir. Yenilik planlı değişimdir. Yenileşme, toplumda ve eğitim sistemi içinde bir etkileşim sonucu oluşmakta ve



toplumdaki bireylerin yeni olarak gördükleri süreçler için kullanılmaktadır (Varış ve diğerleri, 2001,). Yenileşme süreci Şekil 8'deki gibi göstermiştir:



Şekil 8. Örgütün yenileşme süreci
Kaynak: Oldcorn, 1989, akt. Özdemir, 2021.

Şekilde gösterilen yenilik aşamaları aşağıda sıralanmıştır:

1. Kabul: Bu aşamada örgüt, yenilik ile yaşamak zorunda olduğunu anlar ve yeniliği benimser.
2. İlgisizlik: Bu durumda kararsızlık vardır. Yeniliğe pek ilgi gösterilmez.
3. Pasif direniş: Örgüt olabildiğince yeniliğe uzak durur. Yeniliği tanımaz.
4. Aktif direniş: Yeniliğe düşmanca tavır takınılır. Açıkça kurtulmaya çalışılır.

Yenileşme eğitim örgütlerine etkili bir değişimin empoze edilmesi yerine, sürekli problem çözme için iç kapasite artırımını amaçlar. Owens ve Valesky'e (2021, s. 273) göre yenileme süreci:

- Ortaya çıkan sorunu anlamak ve tanımlamak,
- Hedefler, amaçlar ve öncelikler belirlemek,
- Geçerli alternatif çözümler üretmek,
- Seçilen alternatifi uygulamak için kapasite artırımını içerir.

Eğitim örgütlerinde yenileşme, etkili bir değişimin empoze edilmesi yerine sürekli problem çözme için iç kapasite artırımını amaçlar. Eğitim toplumdan etkilenirken toplumu da etkileyen bir olgudur. 21. yüzyıl becerilerini kazanmış, kalifiye insan gücü toplumun kalkınmasında en önemli etmendir. Eğitim örgütlerinde yenileşme toplumun sosyal ve ekonomik hedeflerine erişmesi için kıymetlidir. Kendi kendini yenileyen okulların üç temel özelliği şöyledir (Zaltman, Florio ve Sikorski, 1977):

- Okulun kültürü değişime uyum ve cevap verme yeteneğini destekler. Okulda açık iletişim ve problem çözme becerisi yükselir.
- Katılımcıların sistematik, iş birlikçi problem çözme süreçlerine sıkı sıkıya bağlı olabildikleri bir dizi net, açık ve iyi bilinen prosedürlere sahiptir.
- Sorunların çözümü için yalnızca iç enerji, fikir, kaynaklara güvenen bir örgütten ziyade, sorunların çözümü için uygun fikirleri ve kaynakları araştırmaya ne zaman ve nasıl ulaşılacağını bilen bir örgüttür (Akt. Owens ve Valesky, 2021, s. 273).

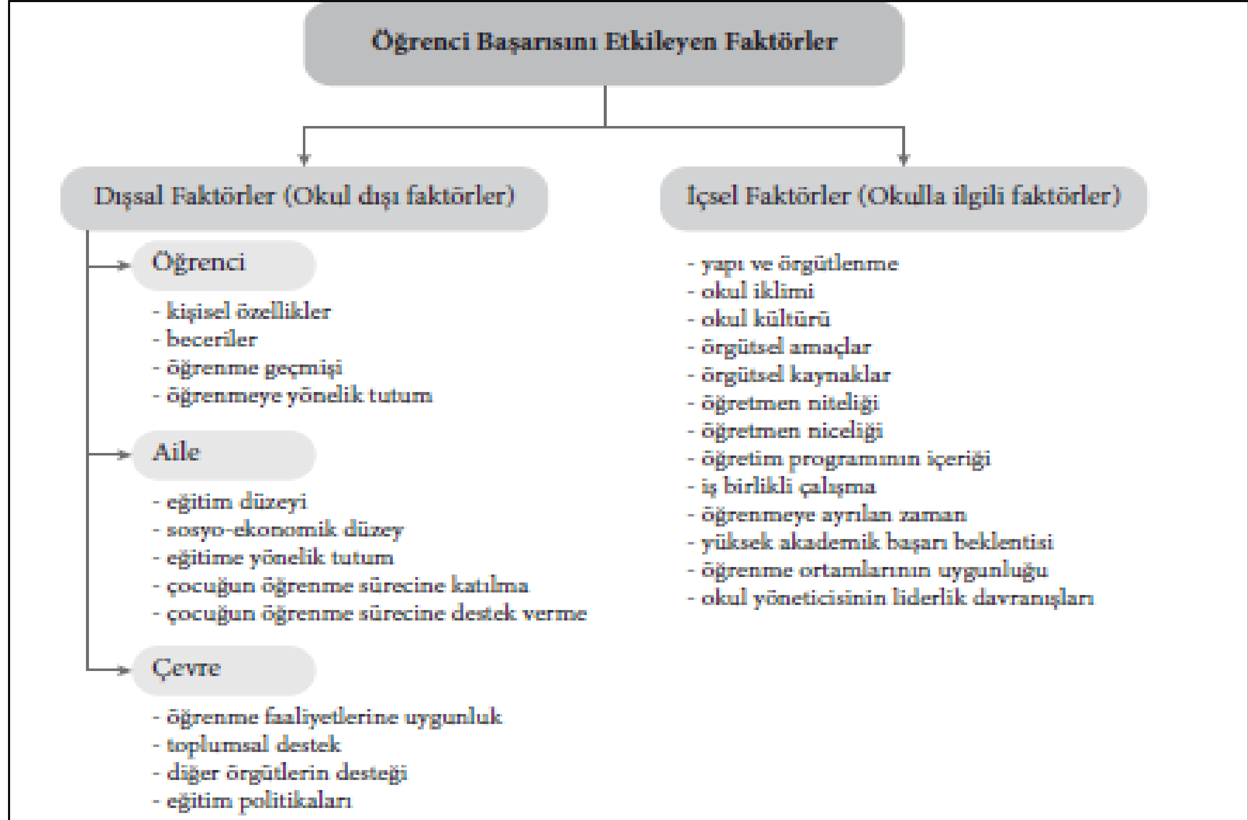
11. Etkili Okul Oluşturma

Barnard'a göre etkililik örgütün amaçlarına ulaşma derecesi olarak tanımlanmaktadır Balcı (1993). Amaç modeline göre örgüt, amaçlarını başardığı ölçüde etkilidir. Sistem modeline göre ise örgüt, çevre ile uyumlu ve rekabet edebildiği ölçüde etkilidir (Özdemir, 2021, s. 82). Süreç modeline göre okul içi ve sınıf içi uygulamalardaki verimlilik okulu etkili hâle getirmektedir.



Doyum modelinde okulun etkililiği tüm kesimlerin beklentisi ile okul uygulamaları arasındaki tutarlılık üzerine kuruludur. Yasallık modelinde ise okulun uygulamalarının ve çıktıların toplum nezdindeki meşruiyeti okulu etkili kılar. Örgütsel öğrenme modelinde okul etkililiği, öğrencileri öğrenmeye motive ederek, öğrenme güçlüklerini azaltarak, öğrenci gelişimlerini desteleyerek sağlanır (Özdemir, Turan, Çoban, 2021).

Etkili okul felsefesi bütün öğrencilerin öğrenebileceği temeline dayanır. Etkili okul; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okuldur (Özdemir, 2021, s. 83).



Şekil 9. Öğrenci başarısını etkileyen faktörler

Kaynak: Akkaya, 2021, s.76.

Öğrenci başarısına odaklanan etkili okul hareketinin ilk ayağını Coleman ve arkadaşları tarafından 1966 yılında yapılan Eğitimde Fırsat Eşitliği araştırması oluşturmaktadır. Araştırmanın savları ilk defa Amerikalı sosyolog James Coleman tarafından bir kongrede rapor olarak sunulduğu için alanyazında *Coleman Raporu* olarak da adlandırılmaktadır. Rapor ve sonrasında yapılan araştırmanın sonuçlarına göre okulun öğrenci başarısı üzerinde fark yaratacak bir etkisi bulunmamaktadır (Akkaya, 2021, s. 72). Öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi öğrenci başarısı üzerinde daha belirleyicidir. Bunlara ilaveten öğrenci başarıları arasındaki farklılıkların; öğrencilerin öğrenme geçmişleri, öğretim imkânları ve öğretmenlerin niteliklerinden kaynaklandığı belirtilmiştir.

Okul etkililiğinin önem kazanmaya başlamasıyla araştırmacılar etkili okulların özelliklerini çalıştılar. Öğrencilerin yüksek akademik standartlara ulaşmaları için desteklendiği ve eğitimsel amaçları başarmak için gerekli içsel koşulların yaratıldığı okullar, *etkili okul* olarak nitelendirilmektedir (Balcı, 2011). Bu çalışmalar ile etkili okulların daha az etkili okuların aksine ne gibi eğilimleri olduğunu ortaya koymaya çalıştılar. Bu çalışmalar sonucunda etkili okulların beş temel varsayımı ortaya konulmuştur (Pukey ve Smith, 1985):

- Okulun temel amacı öğretimdir, okul bunu yapabilmelidir. Başarı; öğrencinin bilgi, beceri ve tutumlarındaki gelişmenin ölçülmesiyle ortaya çıkar.



- Okul öğrenme ve öğretmenin meydana geldiği bütün çevreyi sağlamakla görevlidir.
- Okullar bütüncül bakış açısıyla hareket etmelidir. Sadece bazı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve öğretim programının bütünlüğünü bozarak kısmi çabalarla ilerleme sağlamak başarısızlığa yol açar.
- Okuldaki en önemli özellikler bina ve tesis gibi maddi özelliklerden ziyade öğretmenlerin ve çalışanların tutum davranışlarıdır.
- En önemlisi de okul öğrencinin akademik başarısı veya başarısızlığının sorumluluğunu üstlenmelidir. Öğrencilerin farklı özelliklerine bakılmaksızın öğrenme kapasiteleri var şeklinde görülmelidir (Akt. Owens &Valesky, 2021, s. 204).

> *Yoksul ailelerden gelenler farklı bir öğretim programına ihtiyaç duymaz, fakirlikleri de temel becerileri öğrenmelerine bir mazeret değildir. Okullardaki farklılıklar öğrenci başarısına etki etmektedir ve bu farklılıklar okul çalışanları tarafından kontrol edilebilir.*
>
> Steward Purkey & Marshall Smith

Etkili okulların özellikleri:

- Açık ve belirgin amaçlar ve amaçlar üzerine odaklanmış misyona sahiptirler.
- Yöneticiler kendilerini öğretim lideri olarak görürler.
- Tüm paydaşlar yüksek beklentilere sahiptir.
- Öğrencilerin öğrenmesini geliştiren öğrenme imkânları ve fırsatları verilir.
- Öğrenci ilerlemesini takip ederler ve zengin akademik programlara sahiptirler.
- Okul-aile ilişkisini geliştirirler.
- Güçlü yönetimsel liderlik stilini benimserler.
- Uygun okul iklimine sahiptirler.
- Temel beceriler üzerine odaklanırlar.
- Etkin bir yöneltme sistemi vardır.
- Okul kaynakları temel öğrenci başarısını getirmeye yönlendirilir (Özdemir, 2021, s. 84).

Pukey ve Smith'in etkili okullar üzerinde yaptıkları derin araştırmalar sonucunda bu okulların özelliklerine yönelik farklı boyutlarda sonuçlar ortaya koyulmuştur. Aşağıda sıralanan dört özellik okulların zamanla etkililiğini artırarak ve problem çözmeyi sürdürerek okulun kapasitesini yenileme ve artırma için büyük bir güce sahiptir (Akt. Owens &Valesky, 2021, s. 204):

Etkili okul olmak için dört özellik	Birlik duygusunu geliştirmek, fikirleri ve bilgileri paylaşmak ve okulda bunlar arasındaki fikir birliğini sağlamak için iş birlikçi plan yapma ve eşit sorumluluğun olduğu ilişkiler.
	Öğretmen öğrenci arasındaki ayrıştırmayı azaltacak ve ortak paylaşım duygusunu geliştirecek birlik olma duygusu
	Örgütün ortak amaçlar etrafında bir arada olmasına hizmet eden iş birliği içinde çalışma, eşit sorumluluk alma, bir arada olma duygusunu yükselten ortak açık hedefler ve beklentiler
	Ortak kararlaştırılmış hedefler, ortak fikir ve iş birliği yapma etrafında bir araya gelmiş öğrenci, öğretmen, çalışan ve yetişkinlerin oluşturduğu insan topluluğu olarak okulların ciddiyetini ve amaçlarını ifade eden düzen ve disiplin

Hoy ve Miskel (2012, s. 275) okulun etkililiğinin göstergelerinin açık sistem döngüsünün her bir aşamasında çıkabileceğini ifade etmektedir: Girdiler (insan ve finansal



kaynaklar), dönüştürmeciler (iç işleyişe ilişkin süreçler ve yapılar) ve çıktılar (performans sonuçları). Girdi ölçütü, okulun etkililik için başlangıç kapasitesi ve potansiyelini etkiler. Öğrenci kapasitesi, öğretmen yeterliği, bina ve araç durumu girdilere örnektir. Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşma durumları diğer bir ifade ile performans çıktıları da etkililiği etkiler. Öğrenci akademik başarı durumu, öğretmen performansı çıktılara örnektir. Okullarda dönüştürmeci süreç, nitelik ve girdileri çıktılara dönüştüren süreçtir. Öğretmen yönetici liderliği, öğretimin niteliği ve niceliği, kültür ve iklim dönüştürmeci ölçüte örneklerdendir.

12. Okul Temelli Mesleki Gelişim

Örgütlerde insan kaynağı yönetilirken çalışanların bilgi temelli gelişimi önemsenir. Akıllı liderler çalışanların mesleki gelişiminden kesinti yapmaz, onu sürdürmeye çalışır. Çünkü gelişmiş insan kaynağının örgütün ilerlemesinde en önemli etkenlerden olduğunu bilirler. Mesleki gelişim öğretmenler için lisans diploması sonrası alınan eğitimleri, kursları, lisansüstü eğitimleri, sertifika programlarını vb. kapsar. Mesleki gelişim ile ilgili tartışılan en önemli konulardan biri, etkili mesleki gelişim programlarının özellikleridir. Glickman vd., (2007, s. 353) etkili mesleki gelişimin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

Etkili mesleki gelişim programlarının özellikleri

- Programın planlama, uygulama ve değerlendirme safhalarına katılımcıların katılımının sağlanması
- Gelişim programının temelini okul hedeflerinin oluşturması ancak bireysel ve grupsal hedefler okul hedefleri ile örtüştürülebilir.
- Okul gelişim ve öğretimsel gelişimle ilgili araştırma ve iyi örneklerle yoğurulmuş bir program
- Zaman ve diğer kaynakların sağlanmasının yanı sıra program planlama ve sunuma katılmı içeren idari destek
- Yetişkin eğitim prensiplerinin göz önünde buludurulması
- Değişim süreçlerinde bireysel isteklere de cevap verebilecek ihtiyaçları içeren değişim araştırmalarını göz önünde bulundurması
- Sürekli ölçme ve geri bildirim verme
- Okul kültürünün bir parçası olarak sürekli mesleki gelişim ortamı oluşturma

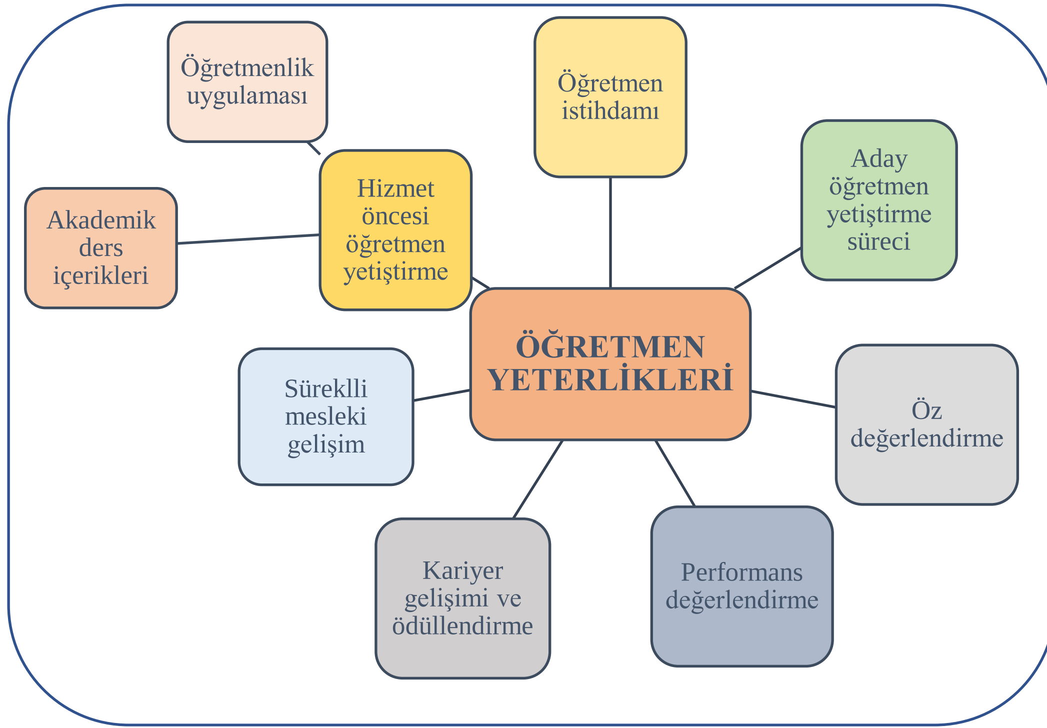
21. yüzyıl becerileri ve öğretmen rolü

Alanyazında 21. yy. becerilerine yönelik farklı sınıflandırmalar vardır. Bu sınıflandırmaların kesiştiği birkaç beceri şöyle sıralanabilir:

- Eleştirel düşünme ve problem çözme
- İletişim ve iş birliği
- Esneklik ve uyarlanabilirlik

Millî Eğitim Bakanlığınca öğretmen mesleki yeterlikleri üç başlıkta toplanmaktadır: *i. Mesleki bilgi*, *ii. Mesleki beceri, iii. Tutum ve değerler. (*MEB, 2017). MEB tarafından belirlenen bu yeterliklerin kullanım alanları Şekil 10'da gösterilmektedir:





Şekil 10. Öğretmen yeterliklerinin kullanımı
Kaynak: MEB (2017).

Mesleki gelişim, çalışanların mevcut ve gelecekteki rolleri için performanslarının geliştirilmesini sağlayan tüm etkinlikleri kapsar (Little, 1987, akt. Turan, 2021a, s. 135). Öğretmenlerin mesleki gelişimini hangi özelliklerin etkili kıldığını araştıran çalışmalar, öğretmenin pedagojik, içerik ve teknolojik bilgisine odaklanmaktadır (Çoban ve Atasoy, 2019). İyi tasarlanmış mesleki gelişim, yukarıda da bahsedilen 21. yy. için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve yetkinlikleri geliştirmelerini destekleyen kapsamlı bir öğretim ve öğrenim sisteminin temel bileşimi olarak düşünülmelidir (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri, hizmet öncesi ve hizmet içi olarak iki temel başlığa ayrılmıştır.

Hizmet öncesi etkinlikler, öğretmenin mesleğe başlamadan önce aldığı öğretmenlik mesleğine yönelik eğitimlerdir. Bu eğitimler; lisans düzeyinde alınan teorik ve uygulamalı dersler, staj eğitimi, danışmanlık süreci, ders gözlemleridir.

Hizmet içi eğitimler, öğretmenlik mesleğine başlayan öğretmenlerin aldıkları tüm eğitimlerdir. Seminer, çalıştay, kurslar buna örnek olarak verilebilir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik kapsayıcı, katılımcı ve sürdürülebilir örnekler (Turan, 2021a, s. 136) tarafından şöyle sıralanmıştır:

- Lisansüstü eğitim
- Akran koçluğu
- Mesleki yayınları okuma
- Öğretmen ağlarına katılım
- Eğitim bilişim ağlarını etkin kullanmak
- Projelere etkin katılım

Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir aktördür. Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimlerini öncelikli olarak onları bilgilendirerek ve yönlendirerek ikinci olarak da öğretim denetimleri ile destekleyebilir. Öğretmenin mesleki gelişimi, öğretmenlerin birbirleri ile etkili iletişimi ve takım çalışmaları ile de sağlanabilir.



Bununla beraber, okulların öğrenen ve dinamik örgütler olması, yönetsel sorumlulukların paylaşılması, mesleki öğrenme topluluğu kavramını ön plana çıkarmıştır.

> *Eğer bugünün öğrencilerine, dünün öğrencilerine öğrettiğimiz gibi öğretiyorsak onların geleceğinden çalıyoruz demektir.*
>
> John Dewey

13. Mesleki Öğrenme Toplumu

Mesleki öğrenme toplumu olarak okullar, öğrenci başarısının artırılması için öğretmenlerin birlikte okulun vizyonunu paylaşması, birbirlerine eğitim öğretim anlamında destek vermesi, yol göstermesi ve yeni uygulamaları araştırıp paylaşması anlamına gelmektedir (Mullen, 2009). Karadağ ve Bellibaş'a (2017) göre mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlerin iş birliği yaptığı, takım çalışmalarını kapsayan, öğretmenlerin birbirleri ile etkileşiminin bulunduğu, yeni öğretim uygulamalarının tartışıldığı birlikte öğrenme ortamıdır. Mesleki öğrenme topluluğu kavramının temeli, sistematik iş birliği ve destekleyici etkileşimlerle karakterize edilmiş birlikte çalışma kültürüne dayanır (Vanblaere ve Devos, 2018). Kısaca mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin hem bireysel olarak hem de meslektaşlarıyla beraber, eğitim-öğretim uygulamalarını geliştirmeye yönelik destekleyici bir örgüt yapısıdır (DuFour, 2003).

Mesleki öğrenme toplumunun üzerinde durduğu anahtar kavramlar, öğrenci başarısı ve çalışanın mesleki öğrenmesidir (Stoll ve Louis, 2007). Okulların mesleki öğrenme topluluğu hâline dönüşebilmeleri için çalışanların birtakım özellikleri göstermeleri gerekmektedir. Bunlar; "paylaşılan ve destekleyici liderlik", "paylaşılan destekler ve vizyon", "birlikte öğrenme ve uygulama", "paylaşılan kişisel uygulama" ve "destekleyici koşullar"dır (DuFour ve Eaker, 1998). Bu boyutlar mesleki öğrenme topluluğu özellikleridir. Boyutlar aşağıda ayrıntılı incelenecektir.

Paylaşılan ve destekleyici liderlik: Bu boyut, okul müdürünün tek lider olmaması ve karar aşamasında öğretim rolü hakkında bilgiler vermektedir (Hipp ve Huffman, 2003). Mesleki öğrenme topluluklarında liderlik geleneksel liderlikten farklıdır. Mesleki öğrenme topluluklarında idare, iş birlikçi çalışmayı destekleyen görev ve sorumlulukları paylaşmayı benimser. Böyle bir yapıda okul yöneticileri okul gelişimi için çözüm ararken öğretmenler ile beraber araştırır, ortak hedefler için birlikte çalışır.

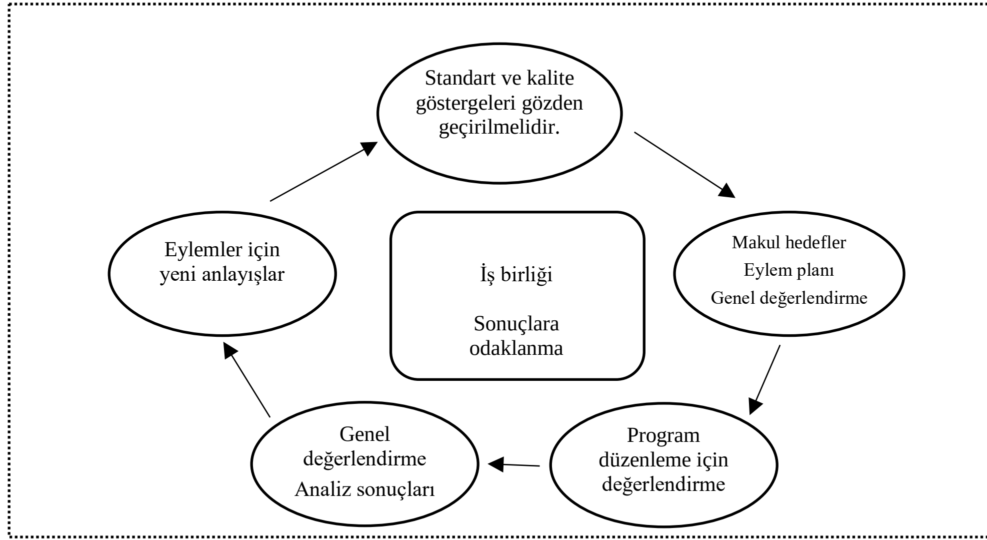
Paylaşılan değerler ve vizyon: Mesleki öğrenme topluluklarında ortak amaca hizmet etmek ve okul vizyonu oluşturmak temel prensiplerdendir. Bu bağlamda, öğretmenler öğretim niteliğini artıracak öğrenci temelli bir vizyonu paylaşır ve birlikte çalışırlar.

Birlikte öğrenme ve uygulama: Mesleki öğrenme topluluklarında herkes bireysel öğrenmeye teşvik edilir ve sorumluluk almaları sağlanır (Thompson, Gregg ve Niska, 2004), kolektif çalışma en belirgin özelliklerindendir (Kösterelioğlu ve Akın-Kösterelioğlu, 2008). Mesleki öğrenme toplulukları, aralarında oluşturdukları dinamik özellikler ile okul bütününde öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak için bilgi paylaşımı ve öğrenme ortamını geliştirmektedir (Cücemen, 2018).

Paylaşılan kişisel uygulama: Bu boyutta gözlem, destekleme, uygulama, yeni öğretim teknikleri ve geri dönütler sağlama kritik noktalardır (Hipp ve Huffman, 2003). Bu özelliğin olduğu okulda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini meslektaşlarıyla tartıştıkları ve öğrenci öğrenmelerini artırmak için birbirlerini destekledikleri söylenebilir (Öğdem, 2015).

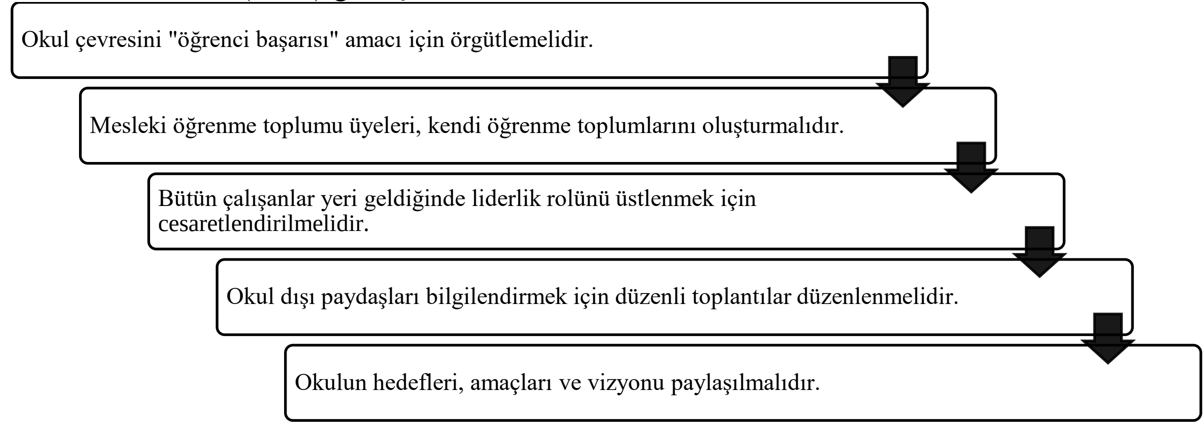
Destekleyici koşullar: Öğrenme topluluklarının niteliğini artırmak için teknoloji, altyapı, zaman, yer, etkileşim, güven, saygı gibi unsurların gerekliliklerinin sağlanmasıdır.





Şekil 11. Mesleki öğrenme topluluğu döngüsü
Kaynak: Shorelineschools, 2013, akt. Özdemir, 2021, s. 70.

Okulların mesleki öğrenme toplumu olmaları için gereken adımlar; Cooper, Allen ve Bettez'e (2009) göre şunlardır:



Mesleki öğrenme topluluklarında öğrenci gelişimi ortak amaçtır. Bu amaca ulaşmak için topluluğun tüm üyeleri üzerine düşeni yapar.

14. Okul gelişiminde Okul Yönetiminin (Liderin) ve Çalışanların Rolü

Eğitim örgütlerinde değişim, baş edilmesi gereken bir problem değil; bir fırsat olarak algılanırsa gelişim sağlanabilir. Gelişim sürekli ve her düzeyde olmalıdır. Eğer okulda görev yapan herkes kendi işlerine odaklanır ve yaptıkları işin doğasını anlarlar ise okullar değişebilir (Özden, 2008, s.74.). Okulu değiştirmek ve geliştirmek için üyelere düşen görevlere odaklanıldığında aşağıdaki beş nokta dikkat çekmektedir (Joyce, 19991, akt. Açıkgöz, 1993, s. 72):

- *İş birliği:* Öğretmenler bir grup olarak düşünülmeli, bir grup olarak iş birliği yapma yeteneklerini geliştirmelidir.
- *Araştırmaya önem verme:* Araştırma bulgu ve sonuçları öğretmenlere sunulmalıdır.
- *Okula ilişkin yeterli veriler:* Sürekli ve derin veriler öğretmenler ile paylaşılmalıdır.
- *Programa ilişkin girişimler:* Program geliştirme çabaları bir okul geliştirme yaklaşımıdır.
- *Öğretime ilişkin çalışmalar:* Öğretme becerileri, öğretim modelleri, iş birlikli öğrenme, düşünme becerileri de okul geliştirme yaklaşımlarındandır.

Okul gelişimi için öğretmenlerin sorumluluk almaları ve karara katılmaları çok önemlidir. Çalışmalar göstermektedir ki ortak karar alma ve yönetime katılma örgüte enerji



sağlar ve öğrenmenin öğrenilmesi kolaylaşır (Geijsel vd., 2001, s.145). Okul geliştirmede "21. yüzyılda nasıl bireyler yetiştirmek istiyoruz?", "Bu bireylerin ne tip özellikleri olmalı?" soruları cevaplanmalıdır. Ergüder (2008, s. 202)'e göre yeni okulun rolü;

- Yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek,
- Mesleki beceri-teknik bilgiye sahip işçiler yetiştirebilmek,
- Yükseköğretime hazır öğrenci yetiştirebilmek,
- Demokratik değerlere sahip aktif vatandaşlar yetiştirebilmek olmalıdır.

Okul geliştirmede okuldaki tüm üyelerin bir ekip gibi çalışması faydalıdır. Ekip çalışmasında ortak amaca doğru birleştirilmiş çaba vardır. Amaç "öğrenci" iken yöneticiler değişim ajanı, öğretmenler rehber ve yönlendirici, ortam öğrenmeye odaklı olursa gelişim gözlenir (Richardson, 2002, s.1). Okul geliştirmede okuldaki tüm üyelere görev düştüğü gerçeğinden yola çıkarak okul yöneticisi, öğretmen ve idari personel aşağıdaki konulara özen göstermelidir (Parlar, 2012):

- Vizyonu, amaçları ve hedefleri paylaşma
- Bilgi, fikir ve değerleri paylaşma
- Okulun güçlü ve zayıf yönlerini tanıma
- Değişiklikler önerme
- Seçenekleri tartışma
- Birbirine saygı gösterme ve destekleme
- İyi iletişim kurma

Okul yöneticinin liderlik davranışı, etkili okullarda önemli bir değişkendir. Okul geliştirme sürecinde okul liderinin yaklaşımı nasıl olmalı sorusuna verilebilecek cevaplar Schlecty'e (2005) göre şöyledir:

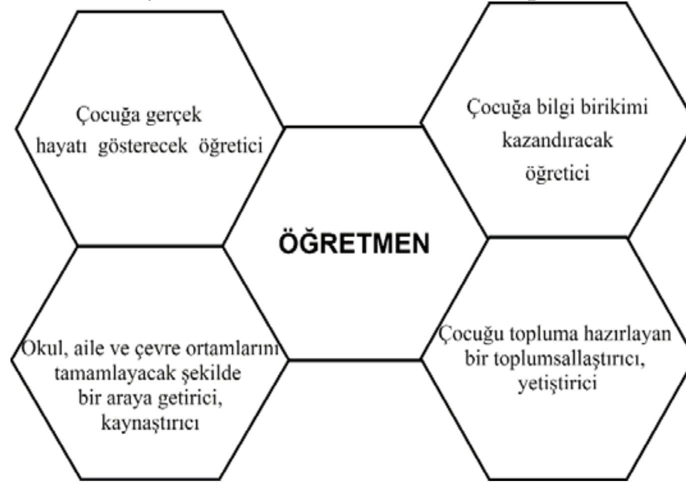
- Değişimi baş edilmesi gereken bir sorun değil, aksine bir fırsat olarak görmelidir.
- Gelişim sürekli ve tüm alt sistemlerde olmalıdır.
- Okulda lider farklılıklara saygılı ve ayrımcılığı onaran olmalıdır.
- Lider destekleyici toplumun nasıl kurulacağını bilmelidir.
- Lider kendi işine odaklanmalıdır.

OECD (2008) tarafından yapılan çalışmada okul liderleri okulu geliştirmek için; öğretmen kalitesini desteklemeli, değerlendirmeli ve geliştirmeli, hedef belirlemeli ve hesap verebilmeli, mali kaynağı ve insan kaynağını yönetebilmeli, farklı okullar ile iş birliği yapabilmelidir. Okulu etkili kılmak ve geliştirmek için öğretmenlerin (Karagözoğlu, 1993);

- İyi iletişim becerilerine sahip ve etkili bir güdüleyici olması,
- Yapıcı, yaratıcı, samimi, esnek, sabırlı ve hoşgörülü olması,
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını, ilgi, ihtiyaç, yetenek ve kültürlerini tanıması,
- Demokratik, kültürel, ekonomik yapı ile toplum ve çevre sorunları ile ilgilenmesi,
- İnsan sevgisiyle dolu ve açık görüşlü olması,
- Tekdüze anlatımdan uzak, yetenek ve tecrübelerini zekice kullanarak öğrenmeyi gerçekleştirmesi,
- En son eğitim teknolojileri hakkında bilgi sahibi olarak bu teknolojileri eğitim ortamında kullanabilmesi gereklidir.



Son yıllarda öğretmenlere yüklenen roller Şekil 12'de toplanmıştır:



Şekil 12. Öğretmene yüklenen roller
Kaynak: Erkan, 1996, akt. Turan, 2021a, s.150.

Etkili okulları, okuldaki çalışanların rolleri ile incelendiğinde okulu etkili kılmak ve geliştirmek için anahtar iki kavram karşımıza çıkmaktadır:

- Karara katılma
- İş birliği

Karara katılmayı okulunda titizlikle uyguladığı ifade eden bir okul müdürünün sözleri şöyledir:

> *…Ben okulumda her kararı öğretmenler ile birlikte alırım. Bu, kitap alımından, su dağıtıcısı ile anlaşma yapmaya kadar alınan tüm kararları kapsamaktadır. Ben eğer bu kararları onlarla almazsam aldığım kitabı kullanmazlar, suyu bile içmezler. Onlarla birlikte karar almanın şimdiye kadar hiçbir zararını görmedim…*

Cook ve Friend (1993, s.422) öğretmenler arası iş birliğinin sahip olması gereken özelliklerini şöyle sıralamışlardır:

- Gönüllü olmalıdır.
- Eşitliğe dayanmalıdır.
- Ortak bir hedefi olmalıdır.
- Ortak sorumluluk içermelidir.
- Ortak hesap verebilirlik içermelidir.
- Paylaşılan kaynaklara dayanmalıdır.
- Gelişen özelliklere sahip olmalıdır.
-

15. Okul Geliştirmede Okul Kültürü ve İklimi

"Bana göre kültür, zihnin toplu programlanmasıdır."
Gerard Hofsted

İnsanlar hayatlarını devam ettirmek için diğer insanlarla toplumsal ilişkilere girerler. Bu toplumsal ilişkiler ve üretim etkinlikleri neticesinde kültür ortaya çıkar (Ozankaya, 1992). En genel tanımıyla kültür, farklı insan gruplarının sahip olduğu, farklı yaşama biçimleri anlamına gelmektedir (Morgan, 1986, akt. Terzi, 2016).

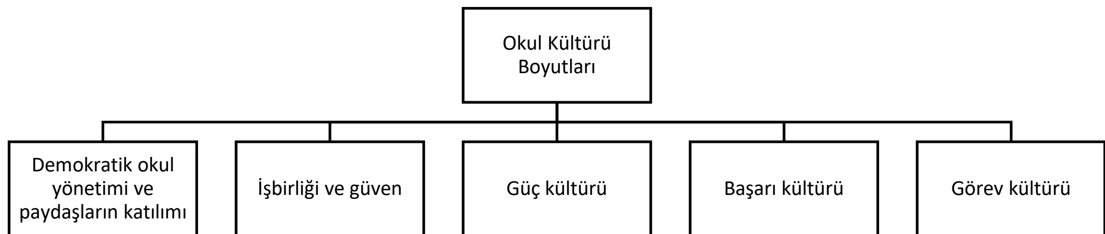
Kültür, toplum, örgüt ya da grup için yönlendirme sistemi; paylaşılan tüm geleneksel eylemleri, zihni şeyler ve inançlar toplamı, ortak değerler ve normlardır (Terzi, 2016, s. 3).



İnsanın yaptığı her şey kültürün bir parçasıdır. İnsan sosyal bir varlık olarak hem üretici hem de yaratıcıdır. Sosyo-kültürel sistem, insanın ürünüdür (Fichter, 2002:136). Morgan'a (1998, s.159) göre ortak değer, anlam ve anlayışların tümü kültürü tanımlamanın farklı biçimleridir. Örgüt kültür ise inançlar, değerler, yönetsel tarzlar, dil ve semboller, günlük işler ve örgütü özel kılan başarı tanımlarıyla ilgilidir (Cameron ve Qınn, 2011). Kültür, örgüt içerisinde örgüte özgü bir kimlik yaratır (Terzi, 2016 ,s. 10). 1930'larda Elton Mayo ve Chester Barnard informal örgütün doğasını ve işlevini tanımlarken işyerinde insanlar arası etkileşimlerde ortaya çıkan duyguların, değerlerin ve grup normlarının önemini vurgulamışlardır (Hoy ve Miskel, 2012, s. 164). Bu çalışmalar örgüt kültürü çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. Her toplum, zaman içerisinde o toplumda yaşayan insanların çoğunluğunun tutumlarını tanımlayıcı bir kültürel yönelim geliştirdiği gibi, örgütler de kendi kültürlerini yaratma çabası içinde olmuşlardır (Terzi, 2000). Örgüt kültürünü Mintzbeg, örgütün yapısal iskeletinde belirli bir yaşam; Robbins, üyelerin paylaştığı anlamlar sistemi; Schein, paylaşılan temel sayıltılar, değerler ve inançlar; Hoy ve Miskel, ayırt edici kimlik kazandıran paylaşılan yönelimler sistemi olarak tanımlamıştır (Hoy ve Miskel, 2012, s. 165).

Okul kültürü yönetici, öğretmen ve diğer personelin katkılarıyla oluşan ve paylaşılan değerler, normlar ve inançlar bütünüdür. Okulda var olan iyi-kötü, doğru-yanlış, değer, norm, inanç ve beklenti, okul yönetimi ve paydaşlar arasındaki davranışlar bütünüdür. Tarihsel olarak aktarılmış ve okulun karakteristiği olmuş normlar, değerler, mitler, inançlar ve davranış biçimleridir. Okul kültürünü belirleyen faktörler; okulun geçmişi, amaç ve hedefleri, okuldan beklentiler, öğrencilerin sosyo-ekonomik kültürel düzeyleri, eğitim sisteminin yapısı, çevre, fiziki ve teknolojik altyapıdır. Okul kültürü;

- Bağ oluşturur,
- Ortak amaç belirler,
- Düşünce biçimlerine yön verir,
- Kurumsal kimlik kazandırır,
- Ortak hareket edilmesini sağlar,
- Motivasyon yükselir.



Şekil 13. Okul kültürü boyutları.

- Demokratik okul yönetimi ve paydaşların katılımı:
  - Adalet,
  - Eşitlik,
  - Kararlara katılma,
  - Farklılık zenginliktir.
- İş birliği ve güven:
  - Sözlerin tutulması,
  - İhtiyaçların karşılanması,
  - Ortak çalışma,
  - Bilgi ve becerilerin okul için kullanılması.
- Güç kültürü:
  - Hiyerarşik yapı,



- Mevki, güç ve denetime bağlılık,
- İletişim kanalları açık.
- Başarı kültürü:
  - Bürokrasi az,
  - Hedefe yönelik çalışma,
  - Esnek çalışma saatleri,
  - İletişim kanalları açık,
  - Ortak çalışma alanları.
- Görev kültürü:
  - Amaç bireysel beklentilerden çok kurumsal beklentilerdir,
  - Görev sorumluluk bilinci yüksektir,
  - Yapılacak işin anlamı ve önemi içselleştirilir.

Okulların da kendine has kültürleri ve iklimleri vardır. Okullar oluşturdukları kültür ile okulun ve öğrencilerin performansını artırabilirler. Okul yöneticilerinin okul kültürü konusunda dikkat etmeleri gereken iki konu vardır: Birincisi, örgüte yeni gelenleri okul kültürüne uyumlaştırmak; ikincisi, okuldaki farklı kültürler arasında denge kurmak ve çalışanların ortak kültür çevresinde bütünleşmesini sağlamaktır (Açıkalın, 1998, s.23). Deal'e (1985) göre etkili okul kültürünün özellikleri şöyledir (Akt. Hoy ve Miskel, 2012, s. 171):

- Paylaşılan ortak değerler ve uzlaşma,
- Okul müdürünün temel değerleri temsil eden bir kahraman olarak görülmesi,
- Büyük ölçüde paylaşılan ortak değerleri ve inançları içeren törenler,
- Çalışanların birer durumsal kahraman olmaları,
- Kültürel törenler ve yenilenme,
- Temel değerleri güçlendirme ve dönüştürmeye dönük törenler,
- Yenilik ve gelenekle özerklik ve kontrol arasında denge,
- Kültürel törenlere geniş ölçüde katılım.

Okul kültürü, okul gelişim ve değişimi ile ilgili birçok çalışmada incelenmiştir. Bu çalışmalar okulların etkili kılınmasının okul kültürünü anlamakla mümkün olacağını ileri sürmektedir.

Örgüt iklimi ile örgüt kültürü farklıdır. Örgüt kültürü örgütteki köklü gelenek, değer ve inanışlardır, iklim ise şimdi olanı ifade eder. İklim, örgüt kültüründen etkilenir. Örgütün kültürü mevsim ise iklim o anda hissedilen sıcaklıktır, diyebiliriz. Örgüt iklimi kısaca örgütü çevreleyen atmosfer; moral düzeyi, örgüt üyeleri arasındaki niyet ve ilişkiler, ait olma duygusunun gücüdür (Terzi, 2000).

Tablo 4.
Örgütlerde Kültür ve İklim

Kültür	**İklim**
Örgütün temel niteliğidir.	Örgütte bireyin geçici tutum, his ve algılarını ifade eder.
Yavaş yavaş değişir.	Tutumlara bağlı olarak hızla değişebilir.
Örgütün üstü kapalı, fark edilmeyen yönleridir.	Örgütün açık ve gözlenebilir yönleridir.

Kaynak: Cameron, 2008, akt. Terzi, 2016, s. 13.

Okul iklimi bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi çevreyle ilgili niteliklerdir. Okulun iklimi o okulun kişiliğidir, denebilir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 185). Okul gelişimi için kültür ve iklimin değişimi gerekebilir. Okul kültürü ve iklimi birdenbire değişmez. Gelişim ve değişim için literatürdeki üç strateji şunlardır: (Hoy ve Miskel, 2012, s. 185):



1. Klinik strateji: Gruplar arası ve kişiler arası etkileşim, değişimi hızlandırabilir. Değişimde klinik strateji aşağıdaki adımları izler:

a. Örgütsel bilgi kazanımı: Okulun dinamikleri ile ilgili bilgi elde edilir.
b. Teşhis: Potansiyel problemli alanlar teşhis edilir.
c. Tahmin: Durumu geliştirmek için tahminler yürütülür.
d. Reçete: Değişim için yapılması gereken eylem ortaya çıkartılır.
e. Değerlendirme: Reçetenin uygunluğunun değerlendirilmesidir.

2. Gelişim merkezli strateji: Okul personelinin gelişim hakkında bir grup tahminin kabulünü ve yönetimsel karar vermek için bir temel olarak bu tahminleri kullanmayı içerir. Bu tahminler:

a. Değişim, sağlıklı bir okulun özelliğidir.
b. Değişme, olumlu ya da olumsuz olabilir.
c. Yönetim, değişmede ilerlemeye odaklanmalıdır.
d. Öğretmenler değişim gerçekleşmesinde ve ilerlemesinde yüksek bir potansiyele sahiptirler.

3. Norm değişim stratejisi: Okullarda kültürün bir parçası olan normlar, okulda olup bitenleri tanımlar. Bu yaklaşımda okulda öğretmenlerin normları ortaya çıkarması beklenir. Örneğin: "Burada kararlar ……. şekilde alınır.", "Burada başarı standartları…….". Normlar ortaya çıktıktan sonra tartışılır ve değiştirilir. Bu stratejinin basamakları şöyledir (Kilmann, 1984):

- Normları yüzeye çıkar.
- Yeni yöntemler ortaya çıkar.
- Yeni normlar oluştur.
- Kültür farklılıklarını belirle.
- Kültür farklılıklarını kapat.

Bu üç strateji öğretmenler ve yöneticilere okulların kişiliğini değiştirmek için özel prosedürler ve teknikler sağlar.

16. Liderlik Tanımı ve Kapsamı

Liderlik daha çok bir etkileme süreci olarak ele alınır ve lider, örgütsel amaçlara ulaşmak için izleyenleri veya izleyenlerin davranışlarını etkileyen kişi olarak düşünülür. Liderlik, cevapları bilmek değil; insanların cevaplarını bulmalarına yardımcı olmaktır. Liderlik ve yöneticiliği farklı kılan düşünce ve eylemlerdir. Liderler değişime ve insanları iknaya önem verirken yöneticiler, etkinliğe ve istikrara önem verirler. Bireylerin sahip oldukları mevki ve statüler onlara gerçek anlamda liderlik vasfı kazandırmaz.

Liderlik güzelliğe benzer, tanımlaması zordur ancak görünce tanırsınız (Bennis, 1989). Liderlik örgütlerdeki başarı ve başarısızlığın tek ve önemli etkenidir (Bass,1990). Her grubun kendine özgü bir liderlik rolü vardır. Bu roller grubun etkililiğini tehlikeye atmadan, aynı olmayacak bazı sorumluluklar ve işlevler içerir (Yukl, 2002).

Okulda liderler, okulun performansından sorumludur (Ogawa ve Scribner, 2002). Katz ve Khan'a göre liderliğin üç ögesi vardır:

- Konum
- Karakter
- Davranış

Liderlik, bir grubun üyelerinin içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç seçimini, aktivitelerinin düzenlenmesini, bireysel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir. (Yukl, 2002)

Okulda lider

- Okul yönetmek gergin ve tüketici bir iştir.



- Okul liderleri sözel iletişimi tercih eder.
- Yönetimsel aktiviteler inanılmaz derece çeşitlidir.
- Yönetimsel işler bölüm bölümdür (Chung ve Miskel, 1989).

Literatürde liderlik yaklaşımlarının dört bölümde incelendiğini görmekteyiz. Bunlar sırasıyla şöyledir:

- Özellikler yaklaşımı
- Davranışsal yaklaşım
- Durumsallık yaklaşımı
- Çağdaş liderlik yaklaşımı

17. Özellikler Yaklaşımı

"İnsan onu lider yapacak davranışlar ile doğar."
Aristo

Özellikler yaklaşımı, liderlik konusunu inceleyen en eski yaklaşımlardan biridir. Temel olarak liderliği, insanın doğasında var olan özellikler bağlamında çözümleyen bir yaklaşımdır. Fiziksel görünüm, zekâ, dürüstlük ve öz güven gibi bireye özgü birtakım kişisel özellikler üzerinden lider tanımlanmıştır. Temel mantığı şöyledir: "İnsanların neyi mükemmel yaptığını bul, bu özellikleri sergileyen insanları veya öğrenme potansiyeli olanları geleceğin liderleri olarak yetiştir." Stodgil tarafından ortaya koyulan liderlik özellikleri şöyledir:

- **Kapasite**: Zekâ, hazır olma, sözel iletişim yeteneği, özgünlük, yargılama
- **Kazanım**: Bilgi, atletik yapı, başarı
- **Sorumluluk**: Bağlantılı olma, başlatıcı olma, süreklilik, yırtıcı olma, öz güven, mükemmeliyet arzusu
- **Katılım**: Aktivite, sosyalleşebilme, birlikte çalışma, uyum sağlama
- **Statü**: Sosyo-ekonomik konum, popülerlik
- **Durumsal bileşenler**: Takipçilerin, amaçların özellikleri (Stodgill, 1948, akt. Hoy ve Miskel, 2012, s.379).

Yukl (2002) etkili liderlikle ilişkili özellik ve becerileri şöyle sıralamıştır:

- **Kişilik** : Stresle başa çıkma, duygusal olgunluk, dürüstlük
- **Motivasyon**: Görev ve kişiler arası ihtiyaçlar, başarı yönelimi, güç ihtiyaçları, tatminler
- **Beceriler** : Teknik, kişiler arası, kavramsal

Bu özelliklileri ayrıntılı incelersek:

Kişilik özellikleri

- Öz güven
- Stresle başa çıkma
- Olgunlaşmış duygular
- Bütünlük (tutarlılık)

Motivasyonel özellikler (Yukl, 2002):

- Görev ve kişiler arası ihtiyaçlar
- Güçle ilgili ihtiyaçlar
- Kazanım sağlama
- Yüksek başarı beklentisi
- Fiziksel özellikler

Beceriler (Yukl, 2002; Northouse, 2004):

- Teknik yetenekler
- Kişiler arası yetenekler
- Kavramsal veya bilişsel yetenekler

Liderlerde bulunan özellikler hakkında farklı araştırmacılar tarafından ortaya konulan özellikler Şekil 14'te toplanmıştır:



Stodgill (1948)	Mann (1959)	Stodgill (1974)	Lord, DeVader ve Alliger (1986)	Kirkpatrick ve Locke (1991)	Zaccaro Kemp ve Bader (2004)
Zeka	Zeka	Başarı	Zeka	Dürtü	Bilişsel Yetenekler
Uyanıklık	Erillik	İnatçılık	Erillik	Motivasyon	Dışa dönüklük
İçgörü	Adaptasyon	İçgörü	Hakimiyet	Bütünlük	Dürüstlük
Sorumluluk	Hakimiyet	İnisiyatif		Güven	Duygusal istikrar
İnisiyatif	Dışa dönüklük	Öz güven		Bilişsel yetenek	Açıklık
Öz güven	Tutuculuk	Sorumluluk		Görev bilgisi	Uygunluk
Sosyallik		İş birlikçilik			Sosyal zeka
		Hoşgörü			Öz denetim
		Etki			Duygusal zeka
		Sosyallik			Problem çözme

Şekil 14. Liderlik özellikleri ve nitelikleri çalışmaları
Kaynak: Northouse (2016) tarafından J.R.P. Frencg & B.Raven'in ''The Basis of Social Power'', 1962,D. Cartwright (Ed.). Group Dynamics; Resarch and Theory (s,259-269), New York: Harper ve Row; Zaccoro, Kemp, & Bader (2004) adlı çalışmalardan uyarlanmıştır. Akt, Turan (2017).

Özellikler teorisi, araştırmacılara göre farklılaşan birçok özelliğin ortaya atılması gibi nedenlerle eleştirilmiştir. Özellikler yaklaşımına yönelik eleştiriler, yirminci yüzyıl sonlarına kadar devam etmiştir. Eleştirilerin odak noktası, liderlik için belirlenen özelliklerin her şart ve durumda geçerli olamayacağıdır. Liderlik, pek çok değişkeni birlikte ele alan karmaşık bir süreçtir. Özellikler yaklaşımına getirilen en büyük eleştirilerden biri de bu konuda çalışan araştırmacıların subjektif tutumlarına yöneliktir. Bir araştırmacı için arzu ve yaratıcılık güçlü birer liderlik özelliği olarak tanımlanabilir. Diğer taraftan bir başka araştırmacı için empati ve sakinlik, bir liderde bulunması gereken öncelikli özellikler arasında gösterilebilir. Özellikler yaklaşımının liderliği açıklamada beklenen etkiyi gösterememesi, araştırmacıları liderlik konusunda daha yeni yaklaşımlar üretmeye sevk etmiştir.

18. Davranış Yaklaşımı

1950'li yılların başlarından itibaren ortaya çıkan davranışçı liderlik yaklaşımı konusundaki araştırmalar, yöneticilerin görevleri başında tam olarak neler yaptığını ve nasıl davrandıklarını incelemek için kurgulanmıştır. Davranışçı liderlik yaklaşımı araştırmacılarına göre liderlik, görev (iş) ve ilişki (birey) temelli olmak üzere iki genel davranış kategorisinden oluşmaktadır. Bu yaklaşım, liderin ne yaptığına ve nasıl davrandığına odaklanır. Bu alandaki ilk çalışmalar, 1940'ların sonlarında Ohio State Üniversitesinde yapılmış olup Stogdill'in (1948, 1974) bulgularını temel almıştır. Aynı zamanda Michigan Üniversitesi'nden başka bir grup araştırmacı da liderin küçük gruplarda nasıl faaliyet gösterdiğini araştıran çalışmalar yapıyordu. Bir üçüncü araştırma deseni de 1960'larda Blake ve Mouton (1964, 1981) tarafından başlatılan ve yöneticilerin örgütlerde görev ve ilişki davranışlarını nasıl kullandıklarını araştırdıkları çalışmadır (Akt. Hoy ve Miskel, 2012).

Ohio State Çalışmaları

Bu araştırmada izleyicilere liderleriyle ilgili ölçekler uygulanmış, liderlerin belli davranış tiplerini kaç kez ortaya koyduğu belirlenmiştir. Çalışmada lider davranışlarının farklı yönlerini ortaya koyan bir ölçek düzenlenmiş ve söz konusu ölçek "Liderlik Davranışlarını Betimleme



Ölçeği” (LBDQ) olarak adlandırılmıştır (Hemphill ve Coons, 1957). Ohio State araştırmaları, liderlik davranışlarının gruba olası etkilerini tanımlamaya çalışmıştır. Araştırma sonunda sınıflandırılan 1800’e yakın liderlik davranışı, yapıyı kurma (inisiyatif) ve anlayış gösterme şeklinde iki ayrı kategoride tanımlanmıştır (Akt. Hoy ve Miskel, 2012).

Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışması Liderlik Boyutları	
İnisiyatif	Anlayış
Planlama ve örgütleme	İş tatminine önem verme
Karar verme	Arkadaşça davranma
Koordine etme	Duygu düşünceleri anlama
Problem çözme	Danışarak karar verme
İletişim sürecini belirleme	Destek olma
Yöneltme, talimat verme	İletişim kurma
Baskıcı davranma	

Görev yönelimli liderlik davranışı, doğrudan örgütsel amaçlarla ilgilidir. Bu boyut; örgütleme, görev analizi yapma, iletişim kanallarını kurma, çalışanlar arasındaki ilişkileri belirleme ve grup performansını değerlendirme gibi davranışları kapsamaktadır.

İlişki yönelimli davranışlar ise lider ve takipçileri arasında samimiyet, saygı, güven ve sevgi inşa etme gibi davranışlardır.

Ohio State çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre etkili liderlik davranışı görev ve ilişki yönelimli davranışa yüksek düzeyde önem veren, yüksek performans sağlayan lider davranışı olarak belirlenmiştir. Liderler, daha çok görev yönelimli liderlik davranışına vurgu yaparken takipçileri ise ilişki yönelimli davranışa önem vermektedir. Hem görev hem de ilişki yönelimli davranışın yüksek düzeyde olduğu bir örgütte uyum, samimiyet, yakın dostluklar, kurallara açıklık gibi özelliklerin görülme olasılığı daha fazladır (Hoy ve Miskel, 2012).

Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Michigan Üniversitesi’ndeki araştırmacılar, liderin davranışlarının küçük grupların performansı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışana ve üretime yönelik olmak üzere iki tip liderlik davranışı tanımlamışlardır.

Michigan Üniversitesi Çalışması Araştırma Sonucu
Kişiye yönelik liderler;
1. Etkin lider davranışı gösterir
2. Astların iş tatmini arttırır
3. Performansı olumlu yönde etkiler

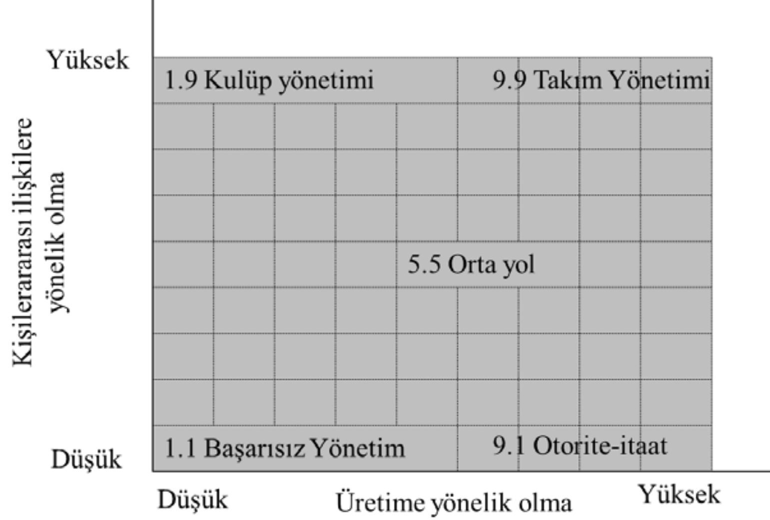
Michigan Üniversitesi araştırmalarının sonucunda da işe dönük ve kişiye dönük olmak üzere iki ana liderlik davranışı ortaya konulmuştur. Kişiye yönelik liderlik davranışı, güçlü insan ilişkileriyle izleyicilerine yaklaşan lider davranışlarıdır. Bu liderler, çalışanlarıyla insan olarak ilgilenir; onların bireyselliğine değer verir ve kişisel ihtiyaçlarını dikkate alır. Kişiye yönelik liderlik davranışı, Ohio State çalışmalarındaki ilişki yönelimli davranış grubuna benzemektedir. İşe yönelik liderlik davranışı ise bir işin mesleki ve üretim yönündeki liderlik davranışlarını



içermektedir. Bu durumda çalışanlar, verilen işi başaran kişiler olarak görülmektedir. İşe yönelik liderlik davranışı Ohio State çalışmalarındaki görev yönelimli liderlik davranışıyla paralellik göstermektedir. Ohio State araştırmacılarının tersine Michigan araştırmacıları üretim ve çalışana yönelik liderlik davranışlarını tek bir sürecin zıt uçları olarak kavramsallaştırmışlardır. Üretime doğru uyum sağlayan liderler çalışanlarla ve çalışana uyum sağlayan liderler ise üretimle daha az ilgilenirler (Kahn, 1956).

Blake ve Mouton'un Liderlik Izgarası

Blake ve Mouton Liderlik Izgarası, iki kesişen eksene sahip bir modelde üretime ve insanlara yönelimi birleştirmektedir. Yatay eksen, liderin sonuçlara yönelimini, dikey eksen ise liderin insanlara yönelimini göstermektedir.



Şekil 15. Blake ve Mouton liderlik ızgarası

Izgarada ortaya çıkan beş liderlik tarzının özellikleri şöyledir:

Otorite- İtaat (9,1)

Bu liderlik tarzı, görev ve iş gerekliliklerine önem verir; insanları işin iyi yapılması için bir araç olarak görmesinin dışında insanlara fazla önem vermez. Burada önemli olan işin yapılmasıdır. Görevle ilgili talimatların verilmesi dışında çalışanlarla ilgili bir iletişim içermez. Bu stil, sonuç odaklı olup insanları bu sonuca ulaşmada araç olarak kabul eder. Ayrıca bu stil, kontrol edici, zahmetli, sabit ve bunaltıcıdır.

Kulüp Yönetimi (1,9)

Bu liderlik tarzı, görev başarısına az önem verirken kişiler arası ilişkilere fazla önem verir. Bu bakış açısına göre önemli olan insanların birbirleriyle sosyalleşmesi ve iletişimidir. Bu stil liderler, insanların duygu ve tutumlarını, takipçilerinin sosyal ve kişisel ihtiyaçlarını dikkate alırlar. Bu tarzı sergileyen liderler; uzlaşmacı, yardımsever, rahat ve tartışmasız olarak pozitif bir iklim oluşturmaya çalışırlar.

Başarısız Yönetim(1,1)

Bu liderlik tarzı, hem görev hem de kişiler arası ilişkilerle ilgilenmezler. Bu tarz liderler, lider olma hareketlerini kontrol ederler fakat ilgisiz ve çekingen davranırlar. Çalışanlara karşı ilgisiz, çekingen, pes eden ve duyarsız liderler olarak nitelendirilebilirler. Çalışanlar, kendi başlarına bırakılmıştır. Bu bakış açısına göre çalışanlar, bir yönüyle lidersizdir denilebilir.

Orta Yol (Ilımlı) Yönetim (5,5)

Bu liderlik tarzı, uzlaşmacıdır. Göreve de görevi yapan kişilere de aynı derecede önem verirler. Bireyler ve işin gereklilikleri arasında denge sağlarlar. Bu stil liderler, bir dengeye ulaşmak için çatışmadan kaçınırlar; üretim ve kişiler arası ilişkilere aynı derecede vurgu yaparlar. Bu stil liderler, genellikle çıkarlara uygun olanı tercih eden, ortak payda bulan ve anlaşmazlıkları yumuşatan kişiler olarak tarif edilmektedir.



Takım Yönetimi (9,9)

Bu liderlik tarzı, hem görevlere hem kişiler arası ilişkilere oldukça fazla önem vermektedir. Bu stil, örgütte yüksek derece katılım ve takım çalışması gerektirir ve çalışanların en temel ihtiyacını karşılamayı esas alır. Takım liderini tarif etmek için kullanılabilecek bazı özellikler şunlardır: Katılımcıları teşvik etmek, kararlı davranmak, konulara açıklık getirmek, öncelikleri belirlemek, işin sonunu getirmek, açık fikirli davranmak ve eğlenerek çalışmak (Blake ve Mouton, 1981; Northouse, 2013).

Paternalizm/Maternalizm (Babacılık/Anacılık):

Hem 1,9 hem de 9,1 liderlik davranışını kullanan ancak bunları birleştiremeyen liderdir. Bu tarz, merhametli davranan bir koruyucu diktatördür ve işiyle ilgilenmeyen insanlarla ilgilidir. Bu yaklaşım, liderliğin görev ve ilişki boyutlarını içeren geniş bir bakış açısından değerlendirilmesini sağlar. Izgara yaklaşımı, liderlere nasıl davranmaları gerektiğini söylemez fakat davranışların ana bileşenlerini tarif eder. Bu yaklaşım, liderlere diğerlerinin üzerindeki hareketlerinin bir görev seviyesi ve bir ilişki seviyesi içerdiğini hatırlatır. Bazı durumlarda lider daha çok görev yönelimli, bazı durumlarda ise ilişki yönelimli davranır. Bu yaklaşım, lidere kendi davranışlarına iki boyuta indirgeyerek bakma avantajı sağlar (Blake ve Mouton, 1981). Davranışsal liderlik yaklaşımına ilişkin yapılan çalışmaların, liderliği, liderin sergilediği davranışlar üzerinden açıklamaya çalıştığı söylenebilir. Bu çalışmalar sonucunda liderlik, *işe* ve *bireye* dönük davranışlar şeklinde iki ana kategoride tanımlanmıştır. Özellikler yaklaşımı hatırlanacak olursa bu yaklaşımda liderlik, en basit hâliyle yalnızca liderin sahip olduğu özellik ve nitelikler üzerinden değerlendirilmişti. Davranışsal liderlik yaklaşımlarının alana getirmiş olduğu en göze çarpan yeniliğin liderin dışında izleyenlerin de sürece dâhil edilmesi olduğu söylenebilir.

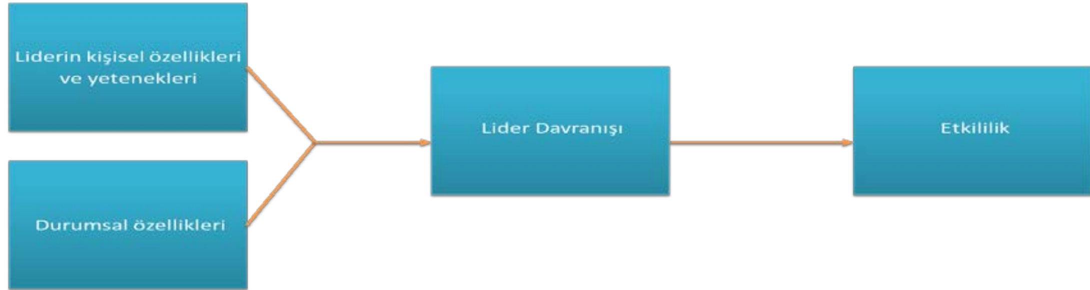
Yukl'a göre ise lider davranışı üç çeşittir:

- Görev merkezli
- İlişki merkezli
- Değişim merkezli

19. Durumsallık Yaklaşımı

Durumsallık yaklaşımı liderin hangi durumda nasıl davranış sergilediğine odaklanmaktadır.

Olumsallık teorisi



Şekil 16. Liderliği anlamak için olumsallık modeli

Kaynak: Hoy ve Miskel, 2012.

Fred Fiedler (1964), durumsallık yaklaşımını kullanarak liderlikle ilgili ilk durumsal teoriyi geliştirmiştir (Hoy ve Miskel, 2012). Bu teorinin ana fikri; liderlik etkililiğinin (grup performansı açısından) iki faktörün etkileşimine bağlı olduğuydu: Liderin görev ya da ilişki motivasyonları ve durumun yönleri. Fiedler, görev ve ilişki motivasyonlarının kolayca değişmeye elverişli olmayan istikrarlı özellikler olduğunu vurgulamıştır. Olumsallık teorisi, liderleri uygun durumlarla eşleştirmeyi denemek anlamına gelen bir lider eşleştirme teorisidir. Olumsallık olarak adlandırılır çünkü liderin etkililiğinin, liderin tarzının bağlama ne kadar iyi uyduğuna bağlı olduğunu önermektedir. Liderlerin performansını anlamak için onların yönettiği durumları anlamak önemlidir. Dolayısıyla etkili liderlik, liderin tarzının doğru durumla



eşleşmesine bağlıdır (Fiedler ve Chemers, 1974). Teori, lider ve durumu etkili bir şekilde eşleştirmek için bir çerçeve sunar. Olumsallık teorisi çerçevesinde, liderlik tarzları, görev odaklı ya da ilişki odaklı olarak tanımlanır. Görev odaklı liderler, öncelikle bir amaca ulaşmakla ilgilenirken ilişki odaklı liderler yakın kişiler arası ilişkiler geliştirmekle ilgilidir.

Olumsallık teorisi, durumların üç faktör açısından nitelendirildiğini önerir:

1- Lider-takipçi ilişkisi
2- Görev yapısı
3- Makam gücü

Lider takipçi ilişkisi	**İyi**				**Zayıf**			
Görev yapısı	Yapılandırılmış		Yapılandırılmamış		Yapılandırılmış		Yapılandırılmamış	
Lider Makam gücü	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük
	1	2	3	4	5	6	7	8
Lider için olumlu								Lider için olumsuz
Duruma göre en etkili lider	**Görev odaklı**	**Görev odaklı**	**Görev odaklı**	**İlişki odaklı**	**İlişki odaklı**	**İlişki odaklı**	**İlişki odaklı**	**İlişki odaklı**

Şekil 17. Olumsallık modeli

Lider-takipçi ilişkisi, grup atmosferi, güven derecesi ve bağlılık ile takipçilerin, liderleri için hissettiği etkilenme duygusu gibi kavramları içerir. Eğer grup atmosferi olumlu ve takipçiler liderlerine güveniyor, liderlerini seviyor ve liderleri ile iyi geçiniyorlarsa lider-takipçi ilişkisi iyi olarak tanımlanır. Diğer taraftan, eğer atmosfer hiç arkadaşça değil ve grup içerisinde sürtüşmeler meydana geliyorsa lider-takipçi ilişkisi zayıf olarak tanımlanır (Fiedler, 1967; Fiedler ve Chemers, 1974).

Görev yapısı, görevin gerekliliklerinin açık ve ayrıntıları ile açıklanma derecesidir. Belirsiz ve açık olmayan görevler, liderin kontrolünü ve etkisini azaltırken tamamıyla yapılandırılmış görevler, lidere daha fazla kontrol verme eğilimindedir. Bir görev;

- Görevin gereklilikleri açıkça belirlenmiş ve onu gerçekleştirecek kişiler tarafından biliniyorsa,
- Görevi gerçekleştirme yolunda birkaç alternatif varsa,
- Görevin tamamlanması açıkça gösterilebiliyorsa ve
- Sadece göreve yönelik sınırlı sayıda doğru sonuçlar varsa yapılandırıldığı düşünülür (Fiedler, 1967).

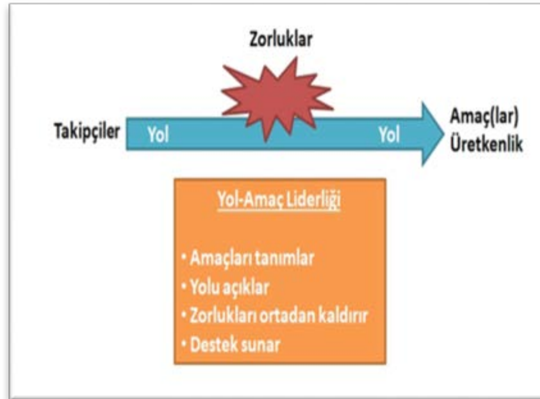
Makam gücü, durumların üçüncü niteliği olup liderin takipçileri ödüllendirme ya da cezalandırma otoritesinin miktarıdır. Bu güç, bireylerin örgütte bulundukları statülerinin bir sonucu olarak elde ettikleri yasal gücü kapsar. Eğer bir birey, işten çıkarma veya işe alma ya da maaş veya rütbe yükseltmede otoriteye sahipse makam gücü güçlüdür. Eğer bir lider bu tip görevleri yapma hakkına sahip değilse makam gücü zayıftır. En olumlu değerlendirilen durumlar; iyi lider-takipçi ilişkileri, tanımlanmış görevler ve güçlü bir liderlik makam gücüdür. En olumsuz olarak değerlendirilen durumlar ise lider-takipçi arası kötü ilişkiler, tanımlanmamış görevler ve zayıf lider makam gücüdür. Genellikle tercih edilen durum, bu iki aşırı ucun ortasına denk düşmektedir. Pek çok araştırmanın bulgularına göre olumsallık teorisi, belirli durumlarda belirli tarzların etkili olduğunu varsayar. Görev odaklı bireyler oldukça arzu edilen ya da arzu edilmeyen, yani oldukça düzgün giden ya da kontrol dışı olan her iki durumda da etkili olabilirler.



İlişki odaklı bireyler orta düzey, belirli bir derece kesinliğe sahip ancak bazı şeylerin ne tamamen tamamlandığı ne de kontrolleri altında ya da dışında olduğu durumlarda etkilidirler (Fiedler ve Chemers, 1974).

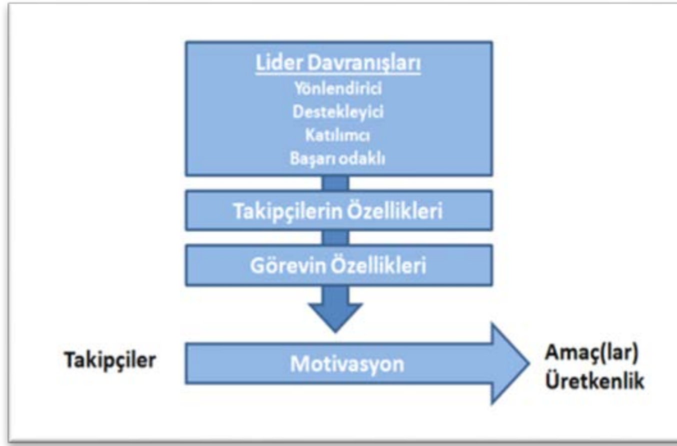
Yol-amaç teorisi

Liderlerin belirlenmiş amaçları başarmada takipçileri nasıl motive ettiğiyle ilgilidir. Bu teori, ilk olarak çalışanları neyin motive ettiğine ilişkin araştırmalardan yola çıkarak liderlik literatüründe House (1971, 1974) ile House ve Mitchell'ın (1974) çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır (Hoy ve Miskel, 2012). Bu teorinin amacı, çalışanların motivasyonuna odaklanarak onların performans ve memnuniyetlerini geliştirmektir. Yol-amaç teorisi, liderin tarzı ile çalışanların ve çalışma alanının özellikleri arasındaki ilişkiyi vurgular. Yol-amaç teorisinin altında yatan varsayım; çalışanların işlerini gerçekleştirebilme kapasitesine sahip olduklarını düşündüklerinde, çabalarının belirli bir çıktı ile sonuçlanacağına ve yaptıkları işin karşılığında tatmin edici bir ücret aldıklarına inandıklarında motive olacaklarını öngören motivasyonla ilgili beklenti teorisinden kaynaklanır. Lider için karşılaşılan en büyük engel, çalışanların motivasyon ihtiyaçlarına en uyumlu liderlik tarzını kullanmaktır. Liderler, çalışanların amaca ulaşmalarında ödüller ya da yararlı bilgiler gibi amaca ulaşmada ihtiyaç duyabilecekleri bileşenleri sağlar. House ve Mitchell'a (1974) göre çalışanların işlerinden elde ettikleri kazançlar arttıkça liderlik motivasyonu arttırmaktadır. Ayrıca lider, işin yapım aşamalarını açık ve net belirttiğinde, amaca ulaşmanın önündeki engelleri kaldırdığında, işin kendisini kişisel olarak tatmin edici kıldığında motivasyonu artırmaktadır.



Şekil 18. Yol-Amaç Teorisi
Kaynak: Northouse, 2004.

Yol-amaç teorisi, liderlerin çalışanların çalıştıkları duruma ve ihtiyaçlarına en iyi uyan belirli davranışları seçerek çalışanların amaçlarına ulaşma yolunda nasıl yardım ettiklerini açıklamak için tasarlanmıştır. Uygun tarzı seçerek liderler, başarı ve memnuniyet için çalışanların beklentilerini artırırlar. Kavramsal olarak yol-amaç teorisi karmaşıktır. Bu nedenle teoriyi daha küçük bölümlere ayırmak daha kullanışlıdır.



Şekil 19. Yol-Amaç Teorisi
Kaynak: Northouse, 2004

Yol-amaç teorisinde muhtemel lider davranışları

- Yönlendirici liderlik
- Destekleyici liderlik
- Katılımcı liderlik
- Başarı odaklı liderlik

Yönlendirici liderlik, yapıyı kurma kavramı ile benzerlik gösterir; görev hakkında çalışanlara bilgi veren bir lider davranışını tanımlar. Lider, çalışanlara onlardan ne beklendiğine, işi nasıl yapacaklarına ve işin ne zaman biteceğine yönelik talimatlar verir. Yönlendirici lider, performansa yönelik açık ve net standartlar verir; kuralları ve yönergeleri çalışanların anlayabileceği şekilde düzenler.

Destekleyici liderlik, bir lider olarak arkadaşça ve yakın olabilmeyi, çalışanların insani ihtiyaçlarına katılabilmeyi kapsar. Destekleyici davranış, çalışanlar için çalışılan ortamın daha hoşa giden bir atmosfere dönüştürülmesine yardımcı olur. Bu liderlik tipi çalışanlara eşit davranır ve onların statülerine saygı duyar.

Katılımcı liderlik, çalışanları karara katılmaya davet eder. Lider, çalışanları ile bir araya gelerek onların fikrini alır; grup ya da örgütün nasıl yönetileceğine ilişkin önerilerini kararla bütünleştirir.

Başarı odaklı liderlik, çalışanları, mümkün olan en yüksek düzeyde performans göstermeye zorlar. Çalışanlardan yüksek standartlarda mükemmellik bekler ve süreli bir gelişim arzular. Çalışanlardan çok fazla şey beklemenin yanında onların iş başarma kapasitelerine yönelik yüksek derecede güven duyar.

Yol-amaç teorisi, özellikler yaklaşımındaki gibi lideri tek tip bir liderliğe hapsetmez. Liderler, kendi tarzlarını duruma ya da çalışanların motivasyon ihtiyaçlarına uyumlu hâle getirebilmelidirler. Örneğin çalışanlar bir görevde yönlendirici, diğer bir görevde katılımcı liderlik davranışına ihtiyaç duyuyorlarsa lider, kendi tarzını onların ihtiyaç duyduğu şekilde değiştirebilmelidir. Farklı durumlar, farklı türde liderlik davranışlarını gerektirebilir.

Vroom ve Yetton'un normatif kuramı

Astların karar verme sürecine katılma durumuna göre uygun liderlik davranış biçimini geliştirmiştir. Bu modelde iki durumsallık değişkeni vardır:

- Kararın kabulü ve kalitesi
- Liderlik biçimi

Vroom ve Yetton, otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru beş liderlik biçimi belirlemiştir. Beş alternatif liderlik tarzını öneren normatif bir modeldir. Modelde odak noktası liderin astlarını kararlara katmalarıdır.



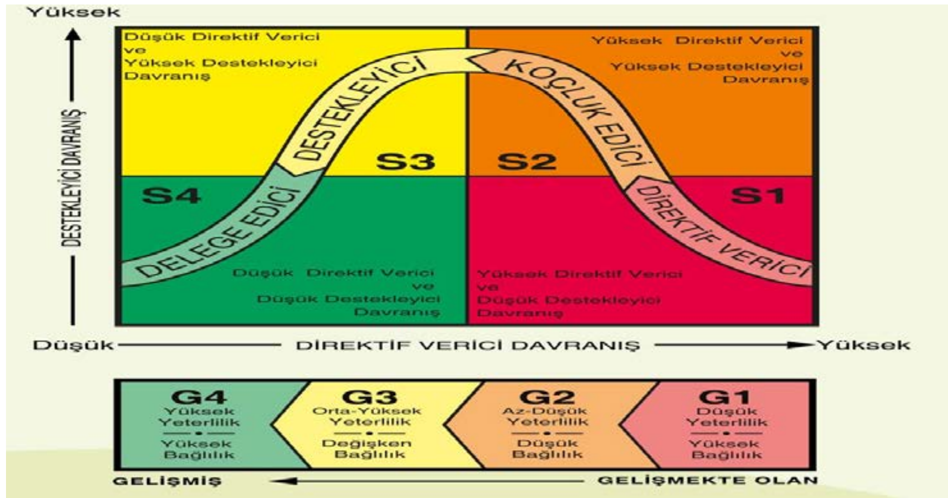
Liderlik Biçimleri	Liderin astlarını karar verme süreçlerine katmaya yönelik cesaretlendirme derecesi
	Düşük (Otokratik)
Lider, mevcut verileri kullanarak karar verir.	1
Lider, astlarının görüşünü alır ve kararı tek başına kendisi verir.	2
Lider sorunu astlarıyla bireysel olarak görüşür, onların görüş ve düşüncelerinden yararlanır ve kararı kendisi verir.	3
Lider sorunu grupla paylaşır, astları grup hâlinde bir araya getirir ve kararı kendisi verir.	4
Lider grubun bir üyesi olarak sorunu paylaşır ve kararı grup üyeleriyle birlikte verir.	5
	Yüksek (Demokratik)

Hersey ve Blanchard'ın durumsallık yaklaşımı

Bu kuram, etkili liderlik davranışlarıyla grubun olgunluk düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmaktadır. Temel varsayımı, lider etkililiğinin lider davranışıyla grup ya da bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa dayanmasıdır. Görev yönelimi, ilişki yönelimi ve olgunluk düzeyi bu modelin boyutlarıdır.

Olgunluk;

- İş olgunluğu: Performansına etki eden eğitim ve deneyim ile ilgili,
- Psikolojik olgunluk: Başarı ihtiyacı ve gönüllü olarak sorumluluğu kabul etmesine yönelik.



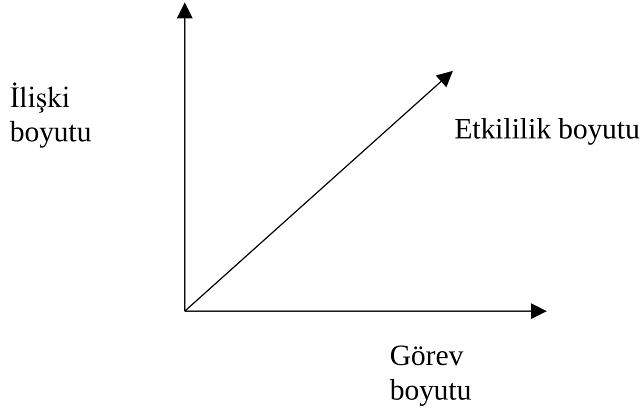
İZLEYENLERİN OLGUNLUĞU

Şekil 20. Hersey ve Blanchard'ın durumsallık yaklaşımı.

Modele göre izleyenlerin olgunluğu geliştikçe, lider daha çok delege edici ve destekleyici davranış geliştirmektedir.



Reddin'in üç boyutlu liderlik kuramı
Reddin'in Üç boyutlu Liderlik Kuramında görev ve ilişki boyutuna etkililik boyutu eklemiştir.



Şekil 21. Reddin'in üç boyutlu liderlik kuramı

Bu kurama göre etkili ve etkili olmayan liderlik biçimleri şöyledir:

Etkili liderlik biçimleri	Etkisiz liderlik biçimleri
☐ Geliştirici	☐ Misyoner
☐ Yönetici	☐ Uzlaştırıcı
☐ Bürokrat	☐ Otokrat
☐ İyi niyetli otokrat	☐ İlgisiz

20. Öğretimsel Liderlik

Etkili okul çalışmaları etkili okullarda yöneticilerin liderlik özelliklerine odaklanmıştır. Öğretim liderliği etkili okul çalışmalarının bir uzantısı olarak görülmektedir. Bilindiği gibi etkili okul çalışmaları öğrenci başarısı üzerinde durur ve öğrenci başarısında okulu önemli bir değişken olarak ele alır. Öğretim liderliğinde öncelik öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmedir. Bu durum öğretimsel liderliği diğer liderlik türlerinden ayırır.

Öğretim liderliği, öğrenme ve öğretim süreçleri ile ilgili olan bir liderlik uygulamasıdır. Öğretim liderliği, okulun öğrenci başarısızı artırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır (De Bevoise, 1984, akt. Şişman, 2011).Öğretim liderliği, okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde sürdürmedir (Burnett ve Pankake, 1990, akt. Şişman, 2011).Weber (1989), öğretim liderliğini;

- Okul misyonunu tanımlama,
- Olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma,
- Öğretmenleri gözleme ve onlara dönüt verme,
- Program ve öğretimi yönetme,
- Öğretim programını değerlendirme olarak açıklar (Akt, Şişman, 2011)

Hallinger ve Murphy (1985) öğretim liderliğini;

- Okul misyonunun tanımlanması,
- Öğretim programının yönetimi,



- Olumlu öğrenme iklimi geliştirme olarak açıklar (Akt, Şişman, 2011).
  Reed ve diğerleri (1988) öğretim liderliğini;
- Öğretmenler arasında yakın ilişkiler geliştirme,
- Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme,
- Sınıf yönetimi konusunda rehberlik etme,
- Düzenli ve güvene dayalı okul ortamı oluşturma,
- Öğretmenlerin performansını değerlendirme,
- Öğretim yöntem ve tekniklerini açıklama olarak açıklar (Akt, Şişman, 2011).

Öğretimsel liderlik boyutları şöyledir (Şişman, 2011):

1. Okulun vizyon ve misyonunun yönetimi
    a. Okulun misyon ve vizyonunun açıkça belirlenmesi
    b. Oklun ve eğitimin amaçlarının açıkça belirlenmesi
    c. Okulun ve eğitimin amaçlarının paylaşılması
    d. Amaçların uygulamaya yansıtılması
    e. Kaynakların amaçları gerçekleştirmeye yoğunlaştırılması
    f. Öğrenciler ile ilgili yüksek standartlar oluşturulması
2. Okul programının ve öğrenmenin yönetimi
    a. Okulun eğitim programının oluşturulması
    b. Okul programında beklentilerin dikkate alınması
    c. Programlar arasında koordinasyon sağlanması
    d. Programla ilgili materyallerin sağlanması
    e. Programda temel beceriler üzerine yoğunlaşması
    f. Öğrenci gelişimi konusunda toplantılar yapılması
    g. Program geliştirme ihtiyaçlarının belirlenmesi
    h. Okul programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi
    i. Okulda ve sınıfta zamanın etkili yönetimi
3. Öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi
    a. Öğrenme sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi
    b. Öğrenciler ile yakın temas hâlinde olunması
    c. Öğrenci gelişimi ve başarısının sürekli izlenmesi
    d. Öğrenciler ile ilgili ortak standartlar oluşturulması
    e. Öğrenci durumları ile ilgili istatistikler tutulması
    f. Okul başarısı hakkında ilgilileri bilgilendirme
    g. Öğrenci başarısının tanınması ve ödüllendirilmesi
4. Okul kadrosunun geliştirilmesi
    a. Okul kadrosu için model olma
    b. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynakları sağlama
    c. Okul kadrosunun performansını değerlendirme
    d. Öğretmenler ile sürekli iletişim ve temas hâlinde olma
    e. Öğretmenler için meslek, gelişme fırsatları hazırlama
    f. Çalışanları yenilik ve risk alma konusunda teşvik etme
    g. Öğretmenler arasında bilginin paylaşılmasını sağlama
    h. Çalışanların başarılarını ödüllendirme
5. Okul iklimi ve okul kültürü
    a. Paylaşma ve güvene dayalı öğrenme iklimi oluşturma
    b. Örgütsel çatışmaları etkili bir biçimde yönetme
    c. Okulda takım ruhu ve "biz" anlayışını yerleştirme
    d. Örgütsel değişmeyi başlatma ve yönetme
6. Okul çevresinin yönetimi
    a. Çevrenin okula katılım ve desteğini sağlama



b. Ailenin okula katılımını ve desteğini sağlama

Öğretimsel liderlik neden önemli?

- Öğretim liderliğinin öğrenci öğrenme çıktılarını iyileştirmek için en etkili liderlik uygulaması olması,
- Öğretimsel liderlik ve öğrenci başarısı arasında ilişki olması,
- Öğrenmeyi geliştirme ve başarıyı artırmak için yapılan araştırma sonuçları.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları

- Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi
- Bir öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi
- İletişim sağlayan kişi olarak okul yöneticisi
- Görünen kişi olarak okul yöneticisi (Çelik, 2015, s.44).

Öğretimsel liderin özellikleri

- Daha yüksek öğretmen yeterliliğini sağlama
- Güçlü bir öğrenme kültürünü oluşturma
- Uygulamalarda tutarlılık sağlama
- Öğretmenler arasında iş birliğini artırma
- Öğrenci öğrenmelerinde ortak hedef oluşturma
- Sınıfa yakın lider olma

Öğretimsel liderin becerileri

- İletişim becerileri
- Etkili planlama
- Güvenirlik
- Yeterlik
- Ekip oluşturma ve iş birliği
- İyimserlik
- Ebeveynlerle etkileşim

İletişim becerileri: Liderlik başarısı için sözlü ve yazılı iletişim becerileri esastır. Bir öğretim lideri, öğrencilerin eğitimi ile ilgili niyetlerini etkili bir şekilde iletebilmelidir. İletişim için tüm kanallar kullanılmalıdır (E-posta, yüz yüze, sosyal medya vb.). Hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflerin tüm paydaşlarla etkili bir şekilde paylaşılması.

Etkili planlama: Okul müdürü okul düzeyinde, öğretmen sınıf düzeyinde etkili planlamayı gerçekleştirmelidir. Bir öğretim liderinin gerekli kaynakları araştırma ve sağlama yeteneği, öğrenmeyi geliştirir ve öğretmenlerin işlerinde daha etkili olmalarını sağlar.

Güvenirlik: Etkili bir lider çalıştıkları insanların güvenini kolayca kazanan, sadece iyi günlerde değil zor zamanlarda da çalışanlarla birlikte olan liderdir. Öğretimsel liderin açık, demokratik ve paylaşımcı olması güveni artırır. Öğretimsel liderin dengeli yargısı, öğretmenlerin onlara güvenmesine ve saygı duymasına yol açar. Bu durum okulda öğrenme topluluğunun oluşmasını sağlar.

Yeterlik: Okul yöneticileri, eğitim programını yönetirler. Öğretmenler, öğretim yöntemleri, eğitimdeki mevcut eğilimler ve etkili öğretimle ilgili diğer konular ile ilgili bilgiler için öğretim liderlerine güvenirler. Öğretim liderlerinin eğitim öğretimin tüm süreçlerinde yeterli olmaları gerekir. Müdürlerin kurumda örnek teşkil eden ve öğretimde yenilikleri teşvik etmek için önemli öğrenme hedeflerine odaklanan pozitifliğin ve şeffaflığın görünür bir temsili olmaları beklenmektedir.

Ekip oluşturma ve iş birliği: Bir okulun başarısından nihai olarak sorumlu olan kişi olarak öğretim lideri, yeni fikirlerin ve öğretim yöntemlerinin yaratılmasını geliştirmek için öğretmenleri ve öğrencileri birleştirmede usta olmalıdır. Öğretimsel lider etkili ve olumlu bir öğrenme ortamı yaratmak için birlikte çalışan güvenilir bir ekip oluşturabilmelidirler.



İyimserlik: Öğrenciler ve öğretmenler yöneticilerin tutum ve eğilimlerinden etkilenirler. Okul yöneticileri, durumları ne olursa olsun olumlu bir tutumu sürdürülmelidir. Bir öğretim lideri ne kadar iyimser olursa bu olumlu hava eğitime o kadar olumlu yansıyacak ve genel olarak bir pozitiflik yaratacaktır.

Ebeveynlerle etkileşim: Her ebeveyn çocuğunun okulda başarılı ve mutlu olmasını ister. Beklenti genelde bu yöndedir. Öğretim liderlerinin de bu beklentinin farkında olması gerekir. Ayrıca bir ebeveynin çocuklarının başarısındaki rolünün ve okulun başarısı üzerindeki etkisinin önemini kabul etmesi gerekir. Okul yöneticilerinin, aile üyeleri ile eğitim programı ve ders dışı etkinlikler gibi önemli konularda iş birliği yapması gerekmektedir. Velileri bu etkinliklere katılma konusunda heyecanlandırmak için okul yöneticileri bazen ebeveynlerin birbirlerini, öğretmenleri ve okul politikalarını tanımaları için atölye çalışmaları veya toplantılar düzenlemeyi tercih eder. Okul yöneticileri, ailelerin çocukları için öğrenme ortamını iyileştirmek onların için fikirlerini alabilirler.

Öğretmenler neler yapmalıdır?

Öğretmenler eğitim ve öğretim faaliyetlerini nitelikli yapma ile görevli olan kişilerdir. Öğretim liderliğinin merkezinde ve kilit görevdedir. Öğretmenlerin işe alınması sürecinde yöneticilerin buna dikkat etmesi ve onları bu konuda geliştirmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin de öğretimsel liderlik rollerini geliştirerek sürdürmeleri gerekmektedir.

Okulda öğretimsel liderlik nasıl güçlendirilir?

- Okulun açık ve net bir vizyona sahip olması
- Öğretmenlerin bireysel olarak güçlü yönlerini bilmemesi
- Öğretmenler ile iletişimi sürdürme
- Sürekli öğrenmeyi teşvik etme ve okulu öğrenme topluluğu hâline getirme
- Öğrenme ve öğretim süreçlerinde tutarlılığı sağlama
- Veriye dayalı öğrenme gelişimini sağlama ve takip etme

21. Kültürel Liderlik

Kültürel liderlik, 1980'li yıllarda örgütsel kültürle ilgili araştırmaların neticesinde ortaya konulan bir liderlik yaklaşımıdır. Kültürel lider, örgütün değerlerinin biçimlendirilmesi, somutlaştırılması, normların astlar ve tüm örgüt paydaşlarınca içselleştirilmesini sağlayan kişidir. Kültürel liderlik örgütteki bireyler tarafından paylaşılan; ideolojiler, inançlar, değerler ve normlarla çalışanların etkilenmesi sürecidir. Kültürel liderlik, kültürel ve sembolik süreci kullanmayı içerir. Bir sosyal sistem olarak okulun kültürel liderlik perspektifinde konumu incelenirken kültür ve liderlik kavramlarına hem yönetim bilimi açısından hem de sosyo-kültürel açıdan yaklaşılmalıdır. Okul yönetiminde kültürel liderlik konusu ile ilgili alan yazın çalışmasında ise 1960'larda Getzels ve arkadaşlarının eğitimsel liderliğin kavramsal çerçevesini belirlediği görülmektedir. Bu modelde sosyal bir sistem olarak okulun üç boyutu ele alınmıştır. Bunlar:

- Bireysel
- Kuramsal
- Kültürel boyutlarıdır.

Kültürel liderlik, okulun misyonunu yerine getirebilmesi için okul yöneticisinin kullandığı bir liderlik biçimidir (Sergiovanni ve Starratt, 1988, akt. Çelik, 2000). Kültürel liderlik; örgütte kültürel değerler oluşturma, geliştirme, koruma ve kültürel anlam çıkarma sürecini içeren bir iklim yapısında kilit değerleri örgüt ortamında canlı tutarak örgütsel misyonu bu yolla oluşturmayı amaçlamaktadır (Sergiovanni ve Starrat, 1988, akt. Çelik, 2000).

Kültürel bir lider olarak okul yöneticisi, örgütsel kültüre yön vererek istenilen niteliklere sahip öğrencinin yetişmesine katkıda bulunmaktadır (Hallinger ve Leithwood, 1996, akt. Çelik, 2000). Kültürel liderin davranışlarını, liderlik yaptığı örgütün kültürü yanında yaşadığı toplumsal kültürü de etkiler. Çünkü kültür değişimini sağlayan kurumların başında okullar gelmektedir. Bu yüzden okul yöneticisinin sergilediği kültürel liderlik rolü çok önemlidir (Tuhaoğlu ve



Gedikoğlu, 2009). Okul yöneticilerinin çalıştıkları okullarda etkili olabilmeleri açısından sergileyecekleri kültürel liderlik rolleri büyük önem taşımaktadır. Bu roller (Çelik, 1997):

- Yorumlayıcı Rol
- Sunucu Rol
- Resmî Rol

Yorumlayıcı rol:
Okul yöneticisinin okulun kültürel misyonunu, değerlerini, normlarını ve inançlarını kavraması ve bunları öğretmenlerin ve öğrencilerin anlamalarına yardımcı olmasıdır. Bu bağlamda okul yöneticisi okulla ilgili birtakım semboller, sloganlar ve simgeler geliştirmelidir. Okul yöneticisinin bu rolünün amacı; okulun görevlerini, normlarını ve değerlerini belirleme, yorumlama ve insan ilişkilerinde danışmanlık rolünü oynamadır.

Sunucu rol:
Okul kültürünün temel değerlerine, normlarına uygun davranışları sergileyerek diğerlerinin de bundan etkilenmesini ve ona uygun davranmasını sağlamaya çalışır. Eğitim-öğretim etkinliklerinin dışında da öğretmenlerle, öğrencilerle ve velilerle ilgilenmek okul, çevre ve toplumsal sorunlar üzerinde görüş alışverişinde bulunmak da bu rolün gerektirdiği davranışlardır.

Resmî rol:
Okul yöneticisinin kendisine verilen ve yasalarla, yönetmeliklerle belirlenen resmî rolleri vardır. Genel anlamda yasal olarak okul yöneticisi bu görevleri yerine getirmek için görevlendirilmiştir. Bu rolle asıl vurgulanmak istenen nokta, kültürel değerlerin okulda ve çevrede resmîlik kazandırılması ve benimsetilmesine çalışılmasıdır.

Kültürel lider davranışları iki boyutta gösterilmektedir (Çelik, 1997):

Var Olan Kültürü Koruma

- Alt kültürler arası bölünmelerin bütünleştirilme ve çatışma unsurlarının azaltılması,
- Örgütsel yapıda yer etmiş kültür unsurlarını süzerek kurumsal amaca yönlenme konusunda yararlı olan, motivasyon etkisi olan kültür unsurlarının canlı tutulması.

Yeni Bir Kültür Oluşturma

- Eski kültürü zayıflatarak yeni kültür oluşturma,
- İzleyenleri etkileyerek onlarla bütünleşme, kişisel niteliklerini kullanma becerisi.

Eğitimin lideri olmak zorunda olan okul yöneticisi, okul kültürünü daha çekici bir hâle getirip eğitimin kalitesini yükseltebiliyor ve bu kültürü kullanıp öğrencilerde istendik davranış değişikliklerini meydana getirebiliyor, onların başarısını arttırabiliyorsa ve okul iş görenlerinin daha fazla doyum almasını sağlayabiliyorsa o okul yöneticisinin etkili bir kültürel lider olduğundan da söz edilebilir.

22. Moral (Etik) Liderlik

Moral (etik) liderlik, moral gücüne dayanarak astlarını etkilemeye yönelik liderlik biçimi olarak tanımlanmaktadır (Sergiovanni, 1992, Çelik, 2000). Owens'a (1998, s.210) göre etik liderlik kavramı birbiri ile ilişkili üç görüşü içermektedir:

- Liderlerle takipçileri arasında sadece güç ilişkisi değil; ortak gereksinimlere, istek ve değerlere yanıt verici bir ilişki de vardır. Bu ilişkide izleyenlerin katılımının sağlanması, aradaki ilişkinin samimi olmasını sağlar.
- İzleyenler liderlerin kararlarına tepki göstermede özgürdürler. İzleyenler bilgiye dayalı, bilinçli karar verme ve seçim yapma yeteneğine sahiptirler. Liderleri, kendi istekleri ile takip ederler. Gerektiğinde liderlik sürecine katılırlar, gerektiğinde geri çekilirler. Etik liderlik, dönüşümsel liderliğin en üst düzeyi olarak tanımlanır.
- Etik liderlik, izleyenlerin temel istek ve gereksinimleri ile değerlerinden kaynaklanır ve daima onlara döner.



Farklı araştırmacıların etik liderlik ile ilgili ortaya koydukları özellikler şöyledir:

Araştırmacılar	Özellikler
Burns, 1978	Ortak değerleri, istekleri ve ihtiyaçları temel alma-cevap vermek, hizmetlerini bu yönde kullanmak, yetki paylaşmak, izleyenlerin bağlılıklarını sağlamak, ekonomik, politik veya sosyal değişimler konusunda verdikleri sözleri yerine getirmek, sadece vaaz vermemek, salt dindarlığı ya da toplumsal gelenekleri vurgulamamak.
Brown ve diğerleri, 2005	Birliği sağlamak, sadık ve dürüst olmak, diğerleri ile ilgilenmek ve rol model olmak.
Harvey, 2004	Değerleri ve etik bilinci oluşturmak, insanlara sorumluluk vermek, başkalarına örnek olmak, değerler çerçevesinde karar vermek, politika ve uygulamaların uyum içinde olmasına özen göstermek, değerler ve etik konusunda eğitim vermek, algılara dikkat etmek, istikrarlı ve hızlanan bir değişime odaklanmak, etik değerlere sahip insanları işe almak ve yükseltmek, değişime açık olmak.
Starratt, 1994	Bağımsız hareket etmek.
Treviño ve diğerleri, 2003	Dürüst, güvenilir, adil olmak, kurallara uygun karar vermek, kişisel ve mesleki yaşamında etik olmak, insanlarla ilgilenmek, insancıl olmak, etik konusunda rol-model olmak, etik sohbetler geliştirmek, çalışanlarını eğitmek, çalışanlarını etik açıdan ödüllendirmek-cezalandırmak.
Bandura (1986)	Liderler sözüne güvenilir, ilgi çekici kişilerdir, değerleri ve davranışları toplum tarafından gıptayla izlenir, ileri düzeyde açık etik standartları örgüt çalışanları için belirlemiştir, gerekirse izleyenlerini bu standartlara göre ödüllendirebilir ya da cezalandırabilir.
Tupes ve Christal, 1961	Diğergam olmak, güvenilir olmak, aklıselim olmak, nazik olmak, işbirliğine açık olmak, çalışanları ile olumlu ilişkiler kurabilmek, görev bilincine sahip olmak, saygılı olmak, kararlı olmak; kendi kendini kontrol etmek, dikkatli, düşünceli olmak.

Havel tarafından moral liderlik için 4 V modeli ortaya koyulmuştur:

- Values (değerler)
- Vision (vizyon)
- Voice (ses)
- Virtue (erdem) (Havel, 1993, akt. Çelik, 2000).

Liderlerin bilmesi gereken etik ilkeler şunlardır:

- Yüksek etiksel şifreli değerler ve inançlar, davranışları ve konuşma biçimini etkiler.
- Etiksel gelişmenin cesaretlendirilmesi, ileri düzeydeki tartışma ve çatışmaların daha özgür bir ortamda oluşmasını sağlar.
- Lider, örgütteki informal grupların varlığına gerek duymadan etiksel davranışların doğruluğunu öğrenebilir.
- Lider, etiksel olmayan davranışların gelişmesini önleyebilir.
- Lider, etiksel olmayan davranışlar üzerinde asla ısrar etmez ve bu davranışları uygulamaya çalışmaz.
- Etik ilkeler, liderin yaşamında sürekli başvurması gereken rehber ilkelerdir (Çelik, 2000, s.93).

Etik ilkelerden sapma sebepleri:

- Örgüt kültürü: Çalıştığı kurumun kültürünün doğruluğuna inanma,
- Alt kültür: Üye olduğu alt grup kültürü baskın,
- Kişilik ve felsefe: Güçlü kişilik ve yaşam felsefesi (Covey, 1998, akt. Çelik, 2000).

Eğitimde moral liderlik:



Okul yönetiminde başarılı olmak için yeterliklere uygun ahlaki inançlar, ölçütler ve eğilimler setinin belirlenmesi gerekir. İnançlar dikkate alınmadığı zaman kişinin yeterlikleri yanlış kullanılabilir. Okul yöneticileri için geliştirilen etik ölçütler (Çelik, 2000, s.99);

- Öğrencilere yönelik karar verme ve uygulama etkinliklerinde en iyi temel değerlere uyulmalıdır.
- Mesleki sorumluluklar dürüstlük ve bütünlük içinde yerine getirilmelidir.
- Bütünün bireysel hakları ve ilkelerini desteklemelidir.
- Ulusal ve yerel kanunlara itaat etmelidir.
- Standartları koruyarak sürekli mesleki gelişmeyi sağlamalıdır.
- Örgütsel sözleşmelere onuruyla uymalı ve bağlılık göstermelidir.
- Politik, sosyal, dinî ve ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı davranışlardan kaçınmalıdır.

Okul yöneticisinin etik sorumluluğu (Çelik, 2000, s.100);

- Kendine karşı sorumluluk,
- Örgütsel sorumluluk,
- Toplumsal sorumluluk

Etik liderin bulunduğu okul;

- Öğrenen örgüttür,
- Her öğrencinin öğreneceğine inanır,
- Araştırma ortamı sağlar,
- Onurlu olmaya saygı gösterir,
- Paydaşlar okulda doğru olanı yapmaya çalışır.

Houle ve Gimas'e (2006, s.12) göre etik boyutları;

- Sadakat
  - Diğerlerinin doğrularına saygı duymak
  - Mahremiyeti korumak
  - Dürüstçe hareket etmek
- Hakkaniyet
  - Tarafsızlığı korumak
  - Farklılıklara hassasiyet göstermek
  - Etik görüşlere yer vermek
- Etik davranış
  - Karar verirken ulusal ve yerel kanunlara itaat etmek
  - Nesnel kararlar verebilmek
- Kendini bilmek
  - Kişisel değerleri ve inançları geliştirmek
  - Güçlü yanları ve zayıf yanları tanımak

Rebore'a (2001, s.90) göre okul yöneticisinin etik lider olarak sahip olması gereken belli başlı özellikleri şunlardır:

- Toplumsal yapı içinde eğitimin amacı ve liderin rollerinin bilgisine sahip olması,
- Etik hakkında değişik bakış açıları ve değerler bilgisi,
- Okulu daha iyi bir topluluk yapma konusunda istekli olması,
- Kişisel ve mesleki değerleri inceleme konusunda istekli olması,
- Etik değerleri ve inançları davranışlarla ifade etme konusunda diğer insanlara ilham vermesi,
- Okuldaki işler için sorumluluğu kabul etmesi,
- Eğitim amacını, kişisel kazancından daha üstün tutması,
- Öğretmenlere eşit, adil ve saygılı davranması,



- Yasal zorunluluklara dikkat etmesi,
- Okulda çalışan diğer insanların etik değerlere bağlı davranmasını sağlaması,
- Gerektiği yerde kanunlara ve yasalara başvurmasıdır.

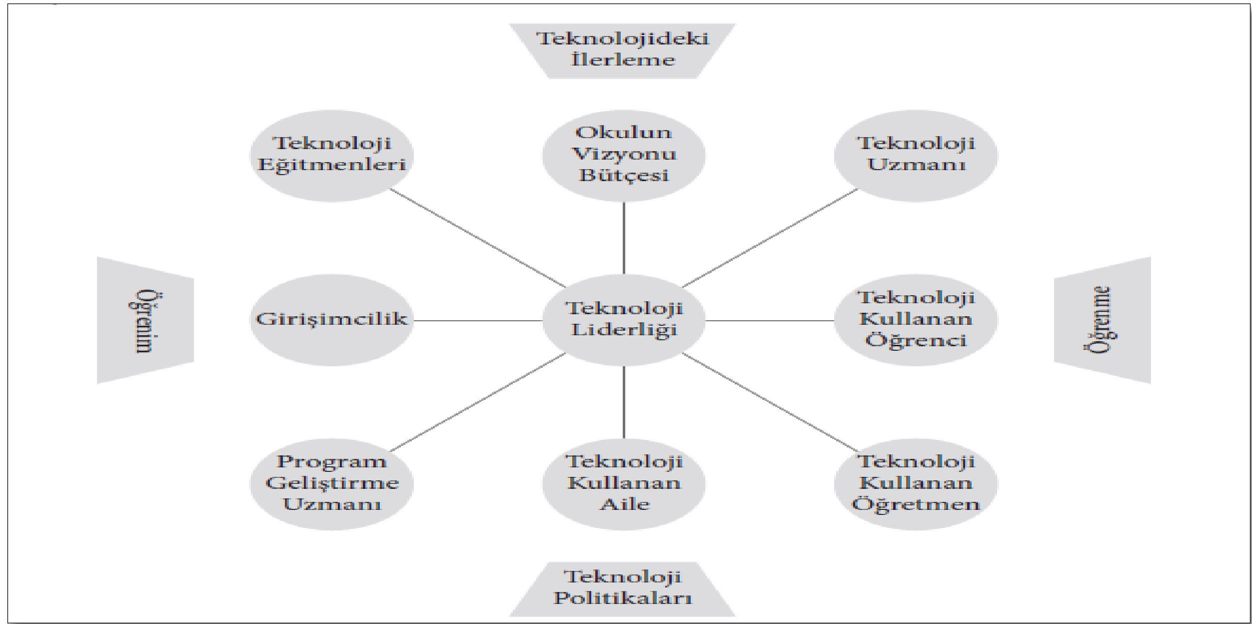
23. Teknolojik Liderlik

Dijital dünyadaki hızlı gelişmelere okul yöneticilerinin de ayak uydurması ve eğitim öğretim işlerinde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Günümüzde okul yöneticilerinin başta kendilerinin teknolojik okuryazarlık düzeyini belli bir seviyeye çıkarmaları ardından da okullarında bir teknoloji kültürü oluşturmaları beklenmektedir (Çoban, 2021,s . 57). Teknoloji lideri; tüm paydaşların katılımıyla ortak vizyon oluşmasını sağlayan, öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanılmasına teşvik eden, paydaşların mesleki anlamda teknoloji gelişimini takip eden, değerlendiren ve ihtiyaçları doğrultusunda uygun eğitsel faaliyet sağlayan; teknolojinin eğitime girdi olarak girmesini dünya çapında izleyen ve lideri konumundaki eğitim örgütüyle bütünleşmesine rehberlik eden kişidir. (Çoban, 2021, s. 57). Okul yöneticisinin, teknoloji kullanma, aktarma becerisinin olması ve bu beceriyi idari faaliyetler ve öğretimde eğitsel faaliyetlere aktararak işe koşması teknoloji liderliğinin ürünüdür (Afshari, Kamariah, Luan, Samah, ve Fooi, 2008, akt. Çoban, 2021). Teknoloji liderliği konusunda Anderson ve Dexter (2005), bir model geliştirmiştir. Bu modelde teknoloji alt yapısı, teknoloji liderliği ve teknoloji çıktıları ana başlıkları altında okul yöneticisinin teknoloji liderliği görevleri belirlenmiştir.



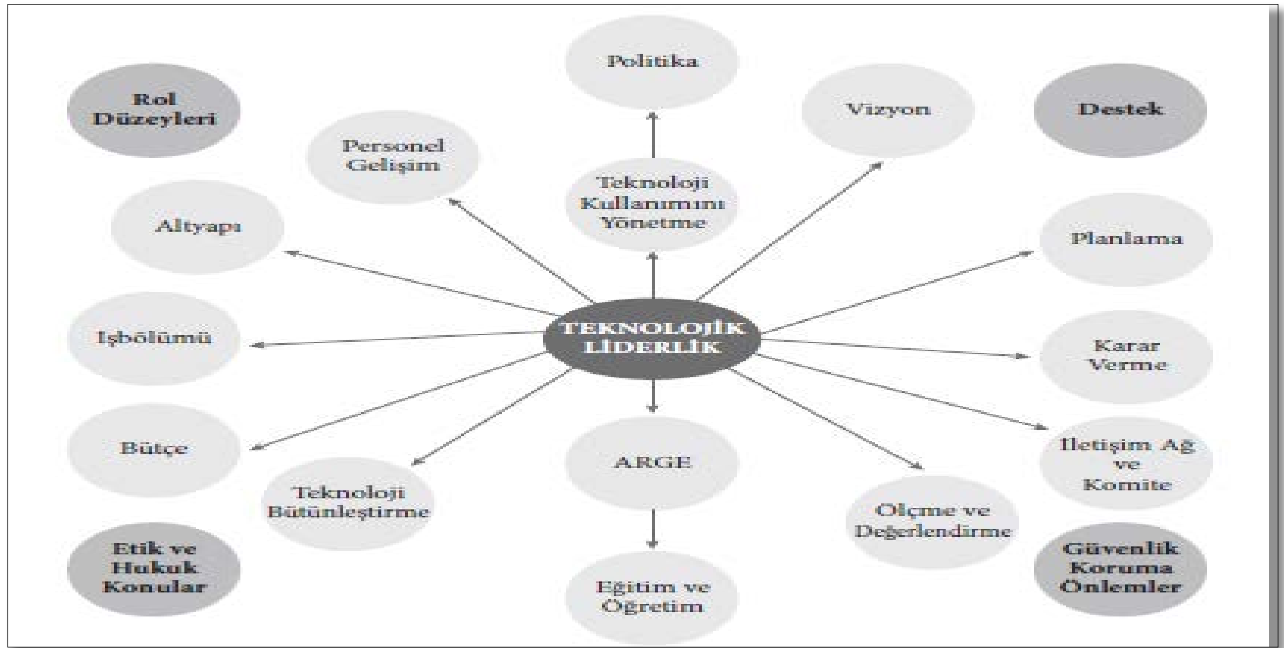
Şekil 22. Teknoloji liderliği modeli
Kaynak: Anderson ve Dexter, 2005, akt. Çoban, 2021.

Okul yöneticileri FATİH Projesi, e-Okul, EBA ve MEBBİS gibi uygulamalar ve etkileşimli tahta, tabletler gibi donanımlar ile okul içinde doğal bir teknoloji kültürünün içindedirler. Bu teknoloji kültürünün sağlıklı işlemesi konusunda hem kendi bilinç düzeyleri ve kapasiteleri yüksek olmalı hem de okul paydaşlarının bu teknoloji kültürü içinde kapasitesini artırıcı olanaklar sağlama konusunda girişimlerde bulunmalıdırlar. Okul kültürü, içerisindeki bu teknolojik uygulamaların devamlılığını sağlamak, bu uygulamalardaki fonksiyonları kavramak, eğitim ve öğretim süreçlerindeki iş ve işlemleri özümsemek noktasında teknoloji liderliği önemlidir (Durnalı, 2020).



Şekil 23. Teknoloji liderliği modeli
Kaynak: Davies, 2010, akt. Çoban, 2021.

Türkiye'de de Durnalı (2018), teknoloji liderliği üzerinde yürütülen birçok çalışmanın teknoloji liderliği boyutlarını, rollerini ve modellerini incelemiş, benzer ve farklılıklarından yola çıkarak kavramsal bir model ortaya koymuştur.



Şekil 24. Teknoloji liderliği kavramsal modeli
Kaynak: Durnalı, 2018.

Teknolojik liderlik davranışları sergileyen bir okul yöneticisinin üç temel odakla bu davranışlarını sergilemesi beklenir.

- İnsan odaklılık,
- Vizyon ve destek odaklılık,
- İletişim ve iş birliği odaklılık.

İnsan odaklılık boyutunda; okul yöneticisi, teknolojinin insanların gelişimi ve eğitim öğretim sürecinde etkili bir araç olduğunu bilmesi ve bu aracın asli görevinin insan kapasitesini



geliştirmek olduğunu görmesi gerekir. Okulda teknoloji kullanımında bilgi güvenliği, etik kurallara uyma, insani değerleri göz önünde bulundurma ilkeleri doğrultusunda hareket edilmelidir.

Vizyon ve destek odaklılık boyutunda; okul yöneticisi, okulda teknolojinin kullanımı, teknolojik konularda güncel gelişmeleri takip etme ve geleceğin teknolojik dünyasında neler olacağı ile ilgili öngörüler oluşturma noktasında kendisini geliştirerek eğitim öğretim sürecini daha iyi yönetecektir.

Ortak vizyonda okulun gideceği yönde gerekli olan teknolojik kaynak ihtiyaçlarını da belirleyecektir.

Destek boyutunda ise, özellikle öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda mesleki gelişimlerini destekleyici bir rol oynayacaktır.

İletişim ve iş birliği odaklılık boyutunda; okul yöneticisi, hem okul içi iletişimde hem de okul-çevre arasındaki iletişimde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmalıdır (Çalık, Çoban, ve Özdemir, 2019). Okulda teknoloji kültürünün gelişmesi ve öğrenme süreçleriyle bütünleştirilmesi sürecinde okul aktörlerinin iş birliği büyük önem taşımaktadır. Okulda teknoloji kültürünün gelişiminde okul yöneticisi, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme noktasında çevreyle de iş birliği içinde olmalıdır.

24. Dağıtımcı Liderlik

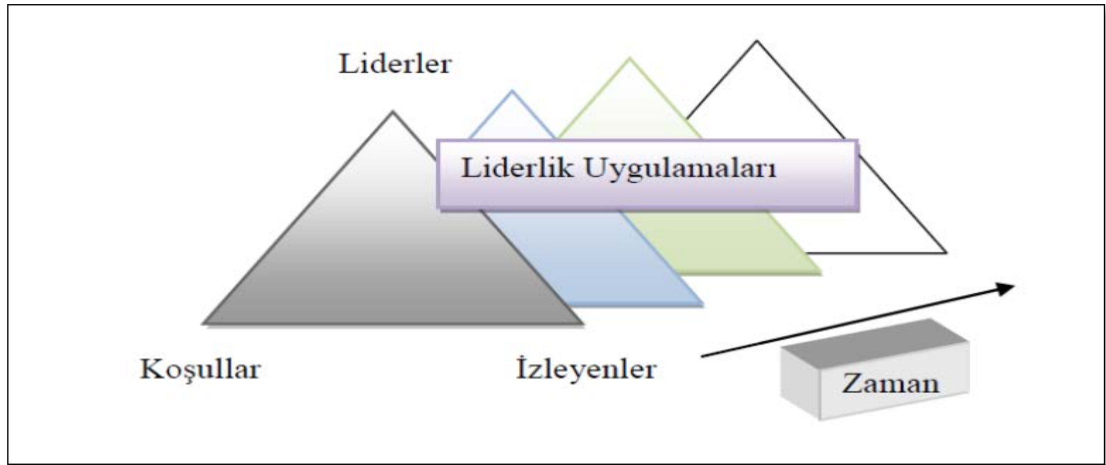
1954 yılında Gibb tarafından ilk defa dağıtımcı liderlik kavramı kullanılmıştır. Liderliğin bir takım işi olduğunu iş birliği ve iletişim ile ortaya çıktığını savunur. Benne ve Sheat'e göre lider ve bireyler arasındaki etkileşim ile liderlik ortaya çıkar. French ve Synder'a göre lider ve gruptakilerin birbirlerini etkilemeleri sonucu liderlik oluşur. Katz ve Kahn liderliğin grubun tamamına yayıldığını söyler. Schein liderliğin ve işlerin doğru paylaşıldığı sürece örgüt etkinliğinin artacağını ifade eder. Dağıtımcı liderlik liderliği takımlar, gruplar ve örgütsel özellikler ile birlikte ele alır. Bir değişimi gerçekleştirmek için birilerinin başta olması gerektiği varsayımınıza karşı çıkar (Heller ve Firestone, 1995).

Eğitim örgütleri için çalışmaları ortaya koyan bu teoriye göre okullar tek bir kişinin baş edemeyeceği kadar karmaşıktır (Heller ve Firestone, 1995). Bu karmaşık görevler birey ve roller arasında dağıtılmalıdır. Paylaşılan okul liderliği olarak da ifade edilen bu model liderliği bireysel liderin yaptıklarından daha fazlası olarak görür.

Dağıtımcı liderlik te belirli liderlik görevleri olarak yasallaştırılmış işler, birçok liderin ve takipçilerinin dinamik etkileşimi ile kurulur. Dağıtımcı liderlik modellerine göre okullar liderlik görevlerini yerine getirmek için çeşitli birey ve rollere güvenirler. Alanyazın incelendiğinde üç dağıtımcı liderlik modeli karşımıza çıkmaktadır. Bunlar sırasıyla;

- Spillane'in dağıtımcı liderlik modeli,
- Gronn'un dağıtımcı liderlik modeli
- Elmore'un dağıtımcı liderlik modelidir

Spillane'in dağıtımcı liderlik modeli



Şekil 25. Spillane'nin dağıtımcı liderlik modeli

Spillane ve diğerleri (2003) dağıtımcı liderliğin okullardaki durumunu incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin tek başlarına lider olmamaları gerektiğini ve okulun bütün bir şekilde liderlik faaliyetlerini yerine getirmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

- Artı Lider (Leader-Plus Aspect): Artı Liderlik anlayışında klasik liderlik modelinden uzaklaşılmıştır. Bir okuldaki formal lider olan kişi liderlik vasfını tek başına üstlenmez ve okuldaki her birey liderlikte üzerine düşen görev ve sorumluluğu yerine getirir.
- Liderlik Uygulaması (Leadership Practice) : Liderlik uygulaması anlayışı sadece liderliğin gerçekleştirilmesini değil aynı zamanda okulunun olanakları ve büyüklüğü gibi konuların yönetime ve yöneticinin öğretmenlerle olan etkileşimine de etki edebileceğini kapsamaktadır.

Gronn'un dağıtımcı liderlik modeli

Gronn'a (2008) göre liderlik, birikimli yaklaşım ve bütüncül yaklaşım olarak iki çerçevede incelenebilir. Birikimli liderlik yaklaşımına göre, liderlik gruptaki bireyler tarafından paylaşılmaktadır. Bu yaklaşımda, çalışanların tamamı ya da bir kısmı kendi bilgi ve becerileri doğrultusunda liderliğe katkıda bulunmaktadır.

Bütüncül yaklaşıma göre liderlik ise yetki vermek, iş birliği yapmak ve paylaşmak gibi demokratik bir yönetim anlayışında gerçekleşmektedir. Bu yaklaşımda örgütsel kazanımlar, bireysel çabalara göre değil, tüm üyelerin katkıları sonucu oluşan bütüne göre değerlendirilmektedir (Aslan ve Ağıroğlu Bakır, 2015; Gronn, 2003).

Elmore'un dağıtımcı liderlik modeli

Elmore, kurumdaki kişilerin mevkiine değil, onların sahip olduğu bilgi ve birikime bakılması gerektiğini ifade etmektedir. Okul liderliği anlayışında ise öğrencilerin öğrenmesi en çok etkilenen değişken olarak belirtilmektedir. Elmore, Dağıtımcı Liderlik Modelinde öğretim sürecine odaklanılması gerektiğini vurgulamıştır

Liderlikteki amaç kurumda yer alan her kişinin dikkate alınması ile uygulamaların yerine getirilmesidir. Öğrenmenin devamlı olması eğitimsel gelişme açısından önemlidir. Liderler rol model olmalıdır. Okullardaki geliştirme uygulamaları, farklı uzmanlık alanlarındaki çalışanların ortaklaşa yürüttüğü faaliyetlerden oluşmalıdır. Yalnızca liderler değil aynı zamanda izleyenler de ortak bir sorumluluk bilinci taşımalıdır (Elmore, 2000). **Mesleki öğrenme toplulukları** ve **aile katılımı**, liderliği okul geneline yaymanın bir yoludur. Joyce Epstein'a göre aile katılımı için yapılabilecekler:

- Ebeveyn eğitim sınıfı oluşturma,
- Karneler dağıtılırken birlikte olma,



- Ev ödevleri hakkında velileri bilgilendirme ve öğrencilere soru sormalarına cesaretlendirme,
- Okul yönetimine dâhil etme,
- Tüm hizmetler hakkında bilgilendirme.

25. Vizyoner Liderlik

Vizyoner liderin önemi, örgütlerin geleceğine yönelik belirsizlikleri gidermesinde gösterdiği başarıya dayanmaktadır. Vizyoner liderler, örgütün geleceğine yönelik bir vizyon geliştirirler. Etkili lider, vizyon sahibi olmalıdır. Vizyon, bir örgütün geleceğe yönelik resmidir. Vizyon gelecekte olabilecek ya da oluşturulabilecek bir durumun, bugün için düşünce düzeyinde oluşturulmasıdır.

- Kişisel vizyon: Kişilerin kafalarında ve yüreklerinde taşıdıkları resim iken,
- Paylaşılan vizyon: Değişik örgütsel etkinliklerde tutarlılık sağlayan bir ortaklık duygusu oluşturur. Paylaşılan vizyonun gücü geleceği ortaklaşa dert edinme anlayışına dayanır (Senge, 1996).

Vizyon yokluğu örgütsel baş dönmesine yol açar ve körlüğe götürür. Örgütler her zaman olumlu vizyon taşımayabilir. Olumsuz vizyonlar olumlu vizyonlardan daha da yaygındır. Olumsuz vizyon gücünü korkudan, olumlu vizyon ise gücünü istekten alır (Senge, 1996).

Vizyonlar iş görenleri nasıl etkiler?

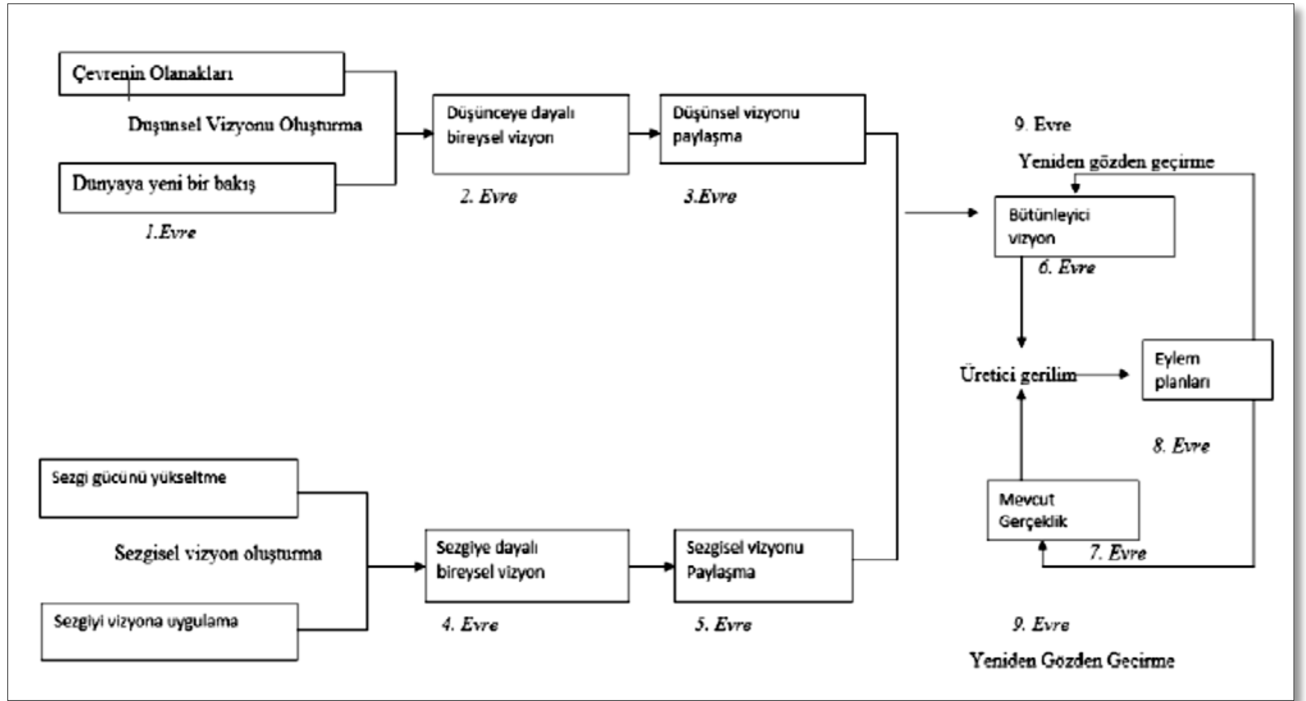
- Duygusal uyarma ve çekicilik
- Ateşleme ve hayran bırakma
- İtici güç ve alışkanlıklar oluşturma
- Hatırlama yeteneği geliştirme
- Yenilikçiliği destekleme
- Öncülük etme ve bütünleşme
- Yön gösterme ve yol aydınlatma

Vizyoner lider diğer yöneticilerden farklı olarak değişik gelişmeleri ve olayları okuyabilme yeteneğine sahiptir.

> *"Bir buluşa doğru yolculuk yapabilmek için yeni manzaralara değil, yeni gözlere ihtiyaç vardır."*
>
> Marchel Proust

Vizyoner lider yeni bir gözle geleceğe bakabilen liderdir. Vizyon geliştirme karmaşık bir süreçtir. Vizyon birden bire ortaya çıkmaz. Sezgi ve düşünce dünyasının geliştirilmesi, dünyaya farklı bir bakış açısını sağlar. Düşünsel ve sezgisel vizyonun bireysel düzeyden örgütsel düzeye çıkarılması, her iki vizyonun bütünleşmesi ile mümkün olabilir.





Şekil 26. Vizyon Oluşturma Süreci
Kaynak: Parikh ve diğ, 1996; akt. Çelik, 2000, s. 169.

Vizyoner lider üç davranışı gerçekleştirmelidir:

- Yolu görmek: Geleceğe yönelik projesi ve tasarımı olan lider
- Yolda yürümek: Kararlı lider
- Yol olmak: Yol açan ve arkasında sürükleyen lider

Vizyoner okul yöneticisi hem sezgi hem de düşünce gücünü kullanarak, vizyonun okulun ortak bir resmi haline gelişmesin sağlayabilir. Bunu için okul yöneticisinin okulu gelecekte nasıl görmek istediğini belirlemesi gerekir. Vizyoner lider olarak okul yöneticisinin en önemli rolü ortak vizyonun okul kültürüyle kaynaşmasını sağlamaktır. Bazen bir öğretmenin geliştirdiği vizyon da okulun ortak vizyonu olabilir.

26. Dönüşümcü Liderlik

James MacGregor Burns (1978) dönüşümcü liderlik çalışmalarının başlatıcısıdır. Onun fikirlerinden etkilenen Bernard Bass (1985), sosyal örgütlerde liderler için oldukça geniş kapsamlı ve etkili bir model oluşturmuştur (Hoy ve Miskel, 2012, s. 396). Bass'a göre üç temel liderlik çeşidi vardır;

- Laissez-faire (serbest bırakıcı)
- İşlemci (transactional) [sürdürümcü, etkileşimci]
- Dönüşümcü (transformational) [dönüştürücü]

Laissez-faire (serbest bırakıcı) liderlik, çalışanlarla etkileşimin olmaması olarak ifade edilir. Bu tip liderler önemli konularda fikirlerini belirtmekten ve harekete geçmekten kaçınırlar, kararları yapmak veya ertelemek konusunda başarısız olurlar, sorumluluktan kaçınırlar, dönüt vermezler ve otoritenin devam etmesine izin verirler (Bass, 1998). Ofisinde oturan, az öğrenci ve öğretmen ile görüşen, ilgilenmeyen, her şeyin olduğu gibi devam etmesine izin veren yönetici.

İşlemci liderler,

- Çalışanlarını ödüllendirerek motive ederler,
- Çalışanların işten ne istediklerini bilirler ve bunu onlara sağlarlar,
- Çalışanların anlık ihtiyaçlarını karşılarlar.

İşlemci liderliğin üç boyutu vardır. Bunlar (Antonakis, Avolio, ve Sivasubramaniam, 2003);



- Şartlı(koşullu) ödül
- İstisnalarla (beklentilerle) yönetim (aktif)
- İstisnalarla (beklentilerle) yönetim (pasif)

Şartlı (koşullu) ödül: Çalışanlarının performanslarına bağlı olarak onlara ödüller veren liderlik davranışıdır. Çalışanlara liderlerin isteklerine karşılık kendi istekleri verilmektedir.
İstisnalarla yönetim (aktif): Liderlerin standartlara uygun olma konusundaki ısrarları anlamına gelir. Liderler astlarını takip eder ve sorun çıktığında müdahale ederler.
İstisnalarla yönetim (pasif): Liderlerin sorunlar ciddi bir hal aldıktan sonra harekete geçmeleridir. Öncesinde harekete geçmek için geç kalmaları anlamına gelir.
Bass, dönüşümcü liderliği işlemci liderliğin geniş biçimi olarak değerlendirir. Dönüşümü liderler değişimi destekler ve çok aktiftir. Çalışanların ortak içsel bilgilerinin farkındalık seviyesini yükseltirler ve çalışanlara yüksek performans sonuçlarına ulaşmada yardımcı olurlar. Bass'a göre bunlar, onları diğer liderlik tarzlarından ayıran dönüşümcü bir liderin ayırt edici özellikleridir.
Dönüşümcü lider: Takipçilerin motivasyonunu ve olumlu gelişimini teşvik eder. Örgüt içinde ahlaki standartları örnekler ve diğerlerini de aynı şekilde teşvik eder. Açık değerler, öncelikler ve standartlarla etik bir çalışma ortamını teşvik eder. Çalışanları kişisel çıkar tutumundan ortak yarar için çalıştıkları bir zihniyete geçmeye teşvik ederek örgüt kültürü oluşturur. Özgünlük, işbirliği ve açık iletişime önem verir. Koçluk ve mentorluk sağlar, ancak çalışanların karar vermesine ve görevlerin sahipliğini almasına izin verir. Dönüşümcü liderler, sadece zorunlu olarak çevresel olaylara tepkide bulunan kişiler değil, aynı zamanda yeni bir çevre oluşturan kişilerdir (Avolio ve Bass, 1988). Dönüşümcü liderlik dört boyutludur (Antonakis, Avolio, ve Sivasubramaniam, 2003):

- İdealleştirilmiş etki
- İlham verici motivasyon
- Entelektüel uyarım
- Bireysel destek

İdealleştirilmiş etki

- Çalışanlarda güven ve saygı oluşturur ve bireylerin, örgütün yaptığı işlerde radikal ve köklü değişiklikler yapılmasını kabul etmeleri için zemin oluşturur.
- Bu liderler önemli konularda ikna kabiliyetine ve ahlaki konularda yüksek standartlara sahiptirler.
- Başkalarının ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçları üstünde tutar.
- Astları için model teşkil ederler. İdealleştirilmiş etki iki alt başlığa indirilmiştir. Bunlar;
  - Niteliksel idealleştirilmiş etki yani çalışanların liderlerini karizmatik, güvenilir, güçlü ve yüksek ahlaki seviyede görmesidir.
  - Davranışsal idealleştirilmiş etki ise liderlerin inançlar, değerler ve görev duygusuna odaklanan karizmatik eylemleridir (Antonakis, Avolio ve Sivasubramaniam, 2003).

İlham verici motivasyon

- Grup üyelerinin beklentilerini örgütün sorunlarının çözülebileceğine inanma yönünde değiştirir (Atwater ve Bass, 1994).
- Dönüşümcü liderler ilham verici motivasyon ile güzel bir gelecek tablosu çizerek, zor amaçları önemseyerek ve örgüt için ideal vizyonlar oluşturarak ve bu vizyona ulaşılabileceğini anlatarak izleyenlerine enerji verirler (Bass ve Avolio, 1994).

Entelektüel uyarım

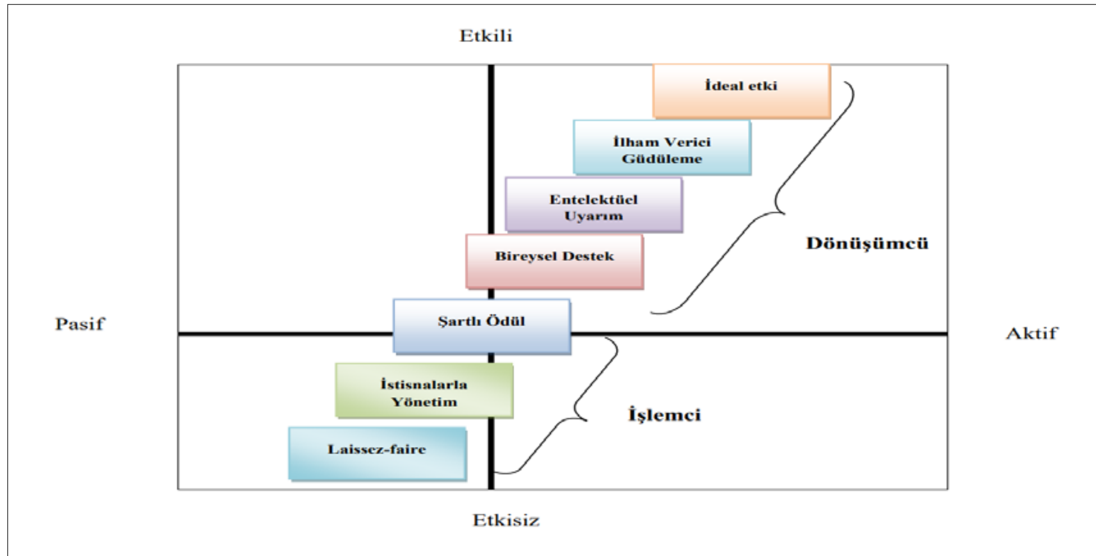
- Dönüşümcü liderler çalışanlarını yaratıcı düşünmeye, yeni programlar düzenlemeye ve zor sorunları çözmeye zorlarlar (Bass ve Avolio, 1994).
- Hiçbir şey çok fazla iyi, çok fazla düzenli veya çok fazla politik değildir. Böylece her şeye karşı çıkılabilir, her şey değiştirilebilir veya tamamen atılabilir (Avolio, 1999).

Bireysel destek

- Bu yaklaşımın amacı, diğerlerinin ihtiyaçlarını ve güçlü yönlerini belirlemektir (Atwater ve Bass, 1994).
- Liderler, çalışanlara potansiyellerinin yüksek seviyelerine çıkmada ve kendi gelişimlerinin sorumluğunu almada yardımcı olurlar (Avolio, 1999).
- Yeni öğrenme fırsatları yaratmak, bireysel farklılıkları görmek ve kabul etmek, iletişim kurmak bireysel önemi ortaya koyar.

Dönüşümcü liderler, örgütün amaçlarına bağlılık gösterir ve çalışanları bu amaçlar doğrultusunda desteklerler (Yukl, 1994). Dönüşümcü liderliğin kaynağı kişisel değerler ve inançlardır. Kişisel standartları ortaya koyarak dönüşümcü liderler, hem çalışanları birleştirebilir hem de performans seviyesini yükseltecek şekilde onların amaç ve inançlarını değiştirebilir (Kuhnert ve Lewis, 1987, akt. Hoy ve Miksel, 2012). Sergiovanni (1994); liderliğin en önemli noktasının kavramlar, değerler ve fikirler olduğunu iddia eder. House bunu daha ileri götürerek dönüşümcü liderliğin, güç ihtiyacını etkili bir şekilde belirten liderlere bağlı olduğunu söylemiştir. Dönüşümcü liderler daha zorlayıcı amaçlar ortaya koyar ve işlemci liderlerden daha yüksek performans sergilerler (Bass, 1985, 1998). Bass'a göre dönüşümcü liderlik modeli durumlar ve kültürler arasında da geçerlidir. Dönüşümcü liderler kriz durumlarında kendilerini belli ederler. Astlarına da bu tip durumları görmeleri yönünde teşvik ederler (Bass, 1998).

Dönüşümcü ve işlemci liderlik birbirleriyle zıt yaklaşımlar değildir. Eşit öneme sahip olmamakla beraber birbirlerini tamamlamamaktadırlar. Dönüşümcü liderlik işlemci liderliğin üzerine inşa edilmiştir ve işlemci liderliğin tek başına yapabileceklerinin ötesinde izleyicilerin performans ve çaba düzeyini arttırmaktadır. Eğer yönetici işlemci liderlik davranışı ötesinde dönüşümcü liderlik davranışı taşımıyorsa ortalama bir lider olmaktadır. En ideali ise hem işlemci hem de dönüşümcü liderlik özelliklerinin bir arada taşıyan liderlerdir (Robbins ve Judge, 2012,s.391).



Şekil 27. Dönüşümcü ve işlemci liderlik boyutları
Kaynak: Robbins ve Judge, 2012, s. 392.

Leitwood yaptığı çalışması sonucunda okullar için şu genellemelere ulaşmıştır (Hoy ve Miskel, 2012, s.401);

- Dönüşümcü liderlik, liderliğin bütün yönlerine sahip olmayı gerektirir.
- Okul örgütleri, bireysel desteği esas alarak dönüşümcü liderliği kendilerine özgü yeniden formüle edebilirler.
- Dönüşümcü liderlik özünde olumsallık yaklaşımını esas alır.
- Yönetim ve liderlik arasındaki fark gözlenen davranış esas alınarak yapılamaz.



Jantzi ve Leithwood (1996) eğitim örgütlerinde dönüşümcü liderliğin altı boyutunu ortaya koymuştur:

- Bir vizyon belirleme ve geliştirme
- Grup hedeflerinin kabulünü güçlendirme
- Bireysel destek sağlama
- Entelektüel uyarım
- Bir davranış modeli oluşturma

Eğitim ortamları açısından en çok bilinen dönüşümcü liderlik çalışması Leithwood tarafından yapılmıştır. Leithwood, Slins, M.Marks ve Susan Printy; dönüşümcü liderliğin okulları yeniden yapılandırmada önemli rolünün olduğunu öne sürmüşlerdir (Hoy ve Miskel, 2012, s.401)

27. Uyum Sağlayıcı Liderlik

Kesinliğin yerini bilinmezliğin, düzenin yerini düzensizliğin aldığını ifade eden Karmaşıklık Teorisi, doğa sistemlerinin, doğrusal olmayan dinamik davranışlarının modellenebilmesi amacı ile eğitimden yönetim bilimine kadar çeşitli alanlara uygulanabilme özelliğine sahiptir (Gleick, 1987; Jackson, 2003; Kurtz ve Snowden, 2003, akt. Özen ve Turan, 2017). Evren gibi okullar da karmaşık sosyal yapılardır. Rasyonel bir şekilde yapılandırıldıklarında içten ve dıştan gelen etkilere beklenmedik tepkiler ve beklenmedik gelişmeler gösterebilirler.

Karmaşıklık, okulun merkezinde bulunan bürokrasi, hiyerarşi gibi kavramları ikincil duruma getirerek insan iradesini merkeze koyar. Bu insani irade kuralları anlık olarak bağlama göre düzenleneceğinden dolayı okul her an değişim içinde olacaktır. İnsan iradesine dayalı bir sistem olarak okul; toplumsal değerleri içinde bulunduran kültüre, ahlâka ve ulvi değerlere dayalı davranış örüntüleri oluşturacaktır.

Uyum sağlayıcı liderlik teknik ve uyarlanabilir sorunlar arasında ayırım yapabilme becerisine önem vermektedir. Eğer problem bilinen çözümle iyi tanımlanmış ise, teknik problemden bahsedebiliriz. Bu teknik sorunun karşılığı da teknik çözümdür. Eğer problemin tanımı ve çözümü bulanık ise, biz uyarlanabilir problemden bahsederiz ve bu durum uyarlanabilir değişimi gerektirir (Akbaba Altun, 2001).

Tablo 5.

Uyarlanabilir ve Teknik Değişimler Arası Farklılıklar

Teknik Değişim	Uyarlanabilir Değişim
Bilinen problemler	Bilinmeyen veya kaçınılan problemler
Bilinen çözümler	Bilinmeyen veya kaçınılan çözümler
Grup takip ve uygulamalara odaklanır	Grup örgütsel öğrenmelere ve sistematik değişime odaklanır
Lider otoriteyi uygulayarak tanımlanan amacı gerçekleştirir	Lider insanları gerçek sorunları çözmek için yönlendirir
Değişim beklenen ödül ve cezanın yanı sıra kişisel değildir.	Değişim değerlerden, kimlikten ve alışkanlıklardan vazgeçmeyi gerektirir.

Kaynak: Akbaba-Altun, S.(2001).

Uyum sağlayıcı lider formal anlamda herhangi bir makama bağlı değildir. Bir örgütte herhangi bir zaman ve herhangi bir bağlamda ortaya çıkabilir, diğer bir deyişle ortamı takip edebilen ve gerekli tepkileri zamanında gösteren bir kişi o ortama lider olarak doğabilir (Uhl-Bien vd., 2007). Uyum sağlayıcı liderlik özellikle izleyenlerin başarabilme arzularını ateşleyen, değişime katılma



dürtülerini başlatan ve bunları uygulamaya koyan kişidir. Uyum sağlayıcı liderlik asimetrik iletişimle kendiliğinden ortaya çıkan ve dinamik etkileşim yeteneğine sahip olan bir liderliktir. Bu etkileşim yeteneği değişimin gücünü simgeler. Liderin sahip olduğu uyum sağlayıcı beceri doğrusal olmayan bir yapıya sahiptir, bu yapı bir yandan bireyler ya da gruplar arasındaki çatışmalar ile iş birlikçi çabaların ortaklığını sağlarken diğer yandan da örgütsel değişimin kaynağıdır (Heifetz, 1994). Karmaşık uyum sağlayıcı liderliği ortaya çıkaran alt boyutlar şöyle ifade edilmektedir (Özen ve Turan, 2017);

- Dinamikler
- Kendiliğinden oluşum
- Kriz yönetimi

Dinamikler

Uyum sağlayıcı liderlik becerisinin ilk boyutunu oluşturan gruplar arası dinamikler, örgütün varlığını sürdürdüğü bağlama ve örgüt içinde bulunan iletişim ağlarına değinir. Bağlam: İletişim sürecindeki ortamın durumudur. Geçmişe dönük kültürel, tarihsel miras ile bugüne yönelik toplumun içinde yaşadığı ahlaki, psikolojik ve teknolojik araçların etkilerinin hissedildiği koşullardır.

Kendiliğinden Oluşum

Örgütsel yaşamda meydana gelen çağdaş gelişmeler karmaşık uyum sağlayıcı liderin becerisi sayesinde örgüt içinde uygulanabilir duruma getirilebilir. Karşı karşıya kalınan bir gelişmenin bir paydaş tarafından algılanması kadar o algının liderle ve örgütle paylaşılması da önemlidir.

1. adım: Paydaşların sahip olduğu yeni bir düşünceyi çekinmeden ifade edebileceği yenilikçi düşüncelerin kendiliğinden oluşum sürecini başlatacak olumlu iklim oluşturulmasıdır.

2. adım: Davranışların birbirini motive ederek büyümesinin sağlanmasıdır.

3. adım: Örgütte geçiş dönemi zamanlarında oluşan gerginliklerin yok edilmesini sağlayan, doğrusal olmayan değişimlerin yaşandığı durumlardır.

Kriz Yönetimi

Kriz doğal bir olgudur ve birdenbire ortaya çıkarak önceden öngörülemeyen bir durumu anlatır. Bu yüzden krizler örgütün geleceğini tehdit eden önemli bir stres kaynağı olarak görülmelidir (Wyatt, 2002,akt. Özen ve Turan, 2017).

Bazı hâllerde krizler fırsatlara dönüştürülebilir. Bunun için iyi bir kriz analizi yapılarak krizin boyutları, örgüte olan etkileri ve krize karşı alınacak önlemler belirlenmelidir. Uyum sağlayıcı beceriye sahip bir liderin krizin doğmasına neden olabilecek nedenleri öngörüp önlemleri alması mümkün değilse de kriz etkilerini en düşük düzeye indirebilecek karmaşık uyum sağlayıcı liderlik özelliğini gösterebilmesi önemli bir özelliktir (Hart ve Rosenthal, 1993, akt. Özen ve Turan, 2017).

Karmaşık uyum sağlayıcı liderin davranışları (Akt. Özen ve Turan, 2017):

- Belirsizlikleri kucaklama ve sosyal çalkantı durumlarında yeni yaklaşımlar geliştirebilme kapasitesi, empati gücünü kullanarak etkiyle yönetim, paylaşılmış amaç birliği yaratabilme, sürdürülebilir başarı için kazan kazan felsefesine sahip olabilme (Torres ve Reeves, 2011),
- İzleyenlerinin temel insani ihtiyaçlarını sağlayarak onların toplum ve kurum içinde saygın bireyler olduğunu hissettireceği etki ve motivasyon gücü (Kotter, 1990; Ulukuş, 2016),
- Öğrenme ve karar verebilme yeteneği (Hevesi, 1996),
- Vizyoner görüş (Levey, 1992),
- Ahlaki yapıya (Fry, 2003) sahip olma gibi özelliklerdir.



28. 21. Yüzyıl Liderlik Rolleri

Ne tür insanlara dönüşüyoruz?

- Ürkek
- Öfkeli
- Dikkati dağınık
- Sıkkın
- Hoşgörüsüz
- Sabırsız
- Dediğim dedik
- Bilgili (Levis & Malmgren, 2021)

20. yüzyıl liderinin beceri ve nitelikleri 21. yüzyılda gerek duyulanlardan çok farklıdır. Lider değil, liderliğe odaklanılması (ekip olarak lider), sabırla yaklaşma, hem derine hem ileriye bakabilme, tek bir sonuca değil sürece odaklanma, uzun erimli nitel değerler, liderlerin yapılacaklar listesi gibi olunacaklar listesi olması gerektiği bu farklılıklardan bir kaçıdır. (Levis & Malmgren, 2021). Verimlilik ve performansın kısa erimli değerleri son derece ödüllendiricidir. Sabır, bağışlayıcılık, empati, cesaret, sevecenlik, inanç ve mizah gibi uzun erimli nitelikler olmaz ise bunları elde etmek imkânsız olur. Bir durumun geldiğini görememek ya da mümkün olacağını hayal edememek. Niteliksel yan ölçülmediği için küçümsenirken, niceliksel yan itibar görür.

- Değişim süreç hâline gelmez ise olaya dönüşür!
- İnsanları peşinden gelmeye ikna edecek ölçüde güven!
- Merak önemlidir ve kilit bir liderlik pınarıdır!

Liderliğin bazı kavramlarla ilişkisi şöyledir (Levis & Malmgren, 2021):

Liderlik ve enformasyon

Günümüzde aşırı yüklü enformasyon liderleri çok boğabilmektedir. Bilgi çok fazla olduğunda liderlerin yaratıcılığı körelebilmektedir. Sol beyinin yanından sağ beyine de kulak verilmelidir.

> *«Yaratıcılık harcanan zamanın tortusudur. Bir problemi çözmek için bir saat vaktim var ise 55 dakikasını problem üzerinde düşünmeye, geri kalan 5 dakikayı da çözüm üzerine düşünmeye harcarım.»*
>
> Einstein

Liderlik ve sabır

Sabır;

- Disiplinli, düşünceli, özverili olmanın bileşimidir.
- Uzun soluklu verimliliktir,
- Uzun süreli birlik ve güveni besler.

Sabırsızlık;

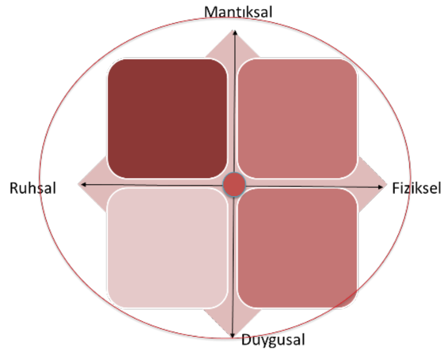
- Örgütü darmaduman eder,
- Uzun erimli değerlere saygı göstermeyi olanaksız kılar.

Liderlik ve zekâ

Liderin görevi odadaki en akıllı kişi olmak değildir. Yapması gereken herkese kendisini odadaki en akıllı kişi gibi hissettirmektir. Odadaki en akıllı kişi sizseniz yanlış yerdesiniz. (Levis & Malmgren, 2021).

Liderler mantıksal, fiziksel, duygusal ve ruhsal durumları arasında denge sağlamalıdır. Şekil 27'de gösterilen meydan okuma ekseni, liderin bu durumlar arasında denge sağlamak için örneğin; mantıksal hataları duygusal başarılar ile telafi etmelerini, fiziksel sorunlara karşı ruhsal iyi olmalarını sağlamalarını önermektedir.





Şekil 28. Liderlik meydan okuması ekseni
Kaynak: Levis & Malmgren, 2021.

Liderlik ve öfke
Tanımadıklarınıza öfkelenirsiniz, liderler ekiplerindekilerin birbirlerini tanımalarını sağlamalıdır. Sosyal medya kimliksiz iletişimi sağladığından sinirleri bozabiliyor. Etkin liderler öfkeden yararlanabilir, onu üretken bir şekilde kullanabilirler. Karşılaşılabilecek en kötü durum duyarsızlıktır.
Liderlik ve duygusal farkındalık

- Kendine dikkat etmek,
- Şimdinin bilincinde olmak,
- Kendimizi kandırmaktan kaçınmak ile ilgilidir.

Liderin duygusal farkındalık yetileri:

- Olan biteni gerçek yüzüyle görebilmek için düşündüğünüz, hissettiğiniz ve sezinlediğiniz şeyleri basitçe gözlemleme yetisi,
- Olan için, «Olan oldu, geçen geçti.» diyebilmek.
- İç ve dış dünyada olanlara hayat dolu bir ilgiyle yaklaşma yetisi.

Liderlik ve çatışma
Lider örgüt içinde çatışmayı yönetirken; farlılıklardan çok benzerliklere, karşıtlıklardan çok uyuşanlara, çatışmadan çok karşılıklara bakmalıdır.
Liderlik ve empati
21 yüzyılda empati otoriteden daha güçlüdür. Empati; onu kullanan kişiye başkalarının gözünden bakma, onların benzersiz perspektifini anlama olanağı verir.
Liderlik ve mizah
Mizah duygusuna sahip liderler genelde daha rahat olurlar. Bu liderlerin ekipleri genellikle kolay beceri kazanırlar. Çünkü yeterlikler her zaman tercihlerin peşinden gider. Ekip hoşuna gideni yapar, keyif alıyorsa yine yapar ve beceri kazanır.
Liderlik ve gülümseme
Bir görüşmenin nasıl geçeceği liderin görünüşü ile bağlantılıdır. Lider selamlaşırken gülümsemelidir.
Liderlik ve odaklanma
Lider, verilerin derinine inecek mikroskopa sahip olmanın yanında aynı zamanda genel manzarayı önüne serecek teleskopa da sahip olmalıdır.
Liderlik ve Cinsiyet
Liderlikte kadınları liderlik koltuğuna oturtmak bir mesele değil, hele eril düşünce tarzını taklit ediyor ise. Örgütte düşünce yapısı eril mi?
Liderlik ve kontrol



Aşırı özgüvene sahip kişileri takdir edip ödüllendirirken, her şeyi iki kez kontrolden geçiren temkinli kişileri cezalandırırız. Örgütte her şeyi iki kez kontrol eden kişi bir değer midir yoksa nevrotik midir?

Liderlere öneriler:

- Geçmişten dersler çıkarın
- Güncel durumu inceleyin
- Geleceğe hazırlanın
- Beceriler ve değerlerin ne yönde değiştiğini kavrayın.

21. yüzyıl becerileri:

2003 yılında Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (The North Central Regional Educational Laboratory - NCREL) iki yıllık bir çalışma sonunda 21. yüzyıl becerilerini son tarihsel olaylar, küreselleşme ve dijital çağın ışığında yeni bir bakış açısıyla dört grupta incelenmiştir (Karakaş, 2015):

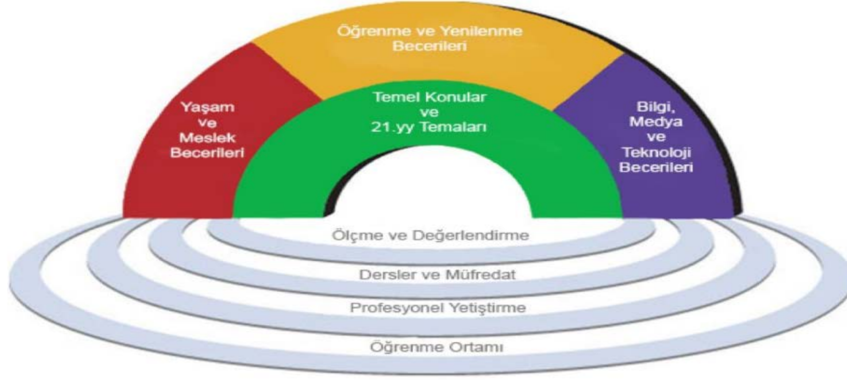
- **Dijital Çağ Okuryazarlığı:** Temel, bilimsel, ekonomik ve teknolojik okuryazarlık, görsel ve bilgi okuryazarlığı, çok kültürlü okuryazarlık ve küresel farkındalık.
- **Yaratıcı Düşünme:** Uyum sağlama, karmaşıklıklarla başa çıkma ve öz yönetim, merak, yaratıcılık ve risk alma, üst düzey düşünme ve geçerli akıl yürütme.
- **Etkili İletişim:** Ekip, iş birliği ve kişiler arası uyum becerileri, kişisel, sosyal ve toplumsal sorumluluk, etkili iletişim.
- **Yüksek Verimlilik:** Sonuçlara öncelik verme, planlama ve bunlarla başa çıkma, gerçek dünya araçlarını etkili kullanımı, ilgili ve yüksek kaliteli ürünler meydana getirme yeteneği.

21. Yüzyıl Beceri Ortaklığı (The Partnership for 21st Century Skills- P 21) üniversite ve iş gücü için kapsamlı bir çerçeve ortaya çıkarmıştır. Üç ana, 17 alt temada gruplandırılmıştır (Partnership for 21st Century Skills, 2009):

- **Öğrenme ve yenilenme becerileri;** yaratıcılık, yenilik, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği.
- **Bilgi, medya ve teknoloji becerileri;** bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı.
- **Yaşam ve kariyer becerileri;** esneklik, adapte olabilirlik, girişkenlik, kendini yönetme, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik, sorumluluk, liderlik alt alanlarıyla ifade edilmiştir.

21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık kuruluşu 2017 yılında yaptığı çalışma ile 21. yy öğrenme çerçevesi, öğrenme çıktıları ve destek sistemleri adıyla aşağıdaki şekli ortaya koymuştur.





Şekil 29. 21. yüzyıl becerileri çerçevesi
Kaynak: 21st Century Student Outcomes and Support Systems, 2017, Framework for 21st Century Learning, 2017.

- **Temel Konular:** İngilizce, Okuma ve Dil Sanatları, Dünya Dilleri, Bilim, Matematik, Ekonomi, Tarih, Coğrafya, Devlet Yönetimi ve Yurttaşlık Bilgisi.
- **21. Yüzyıl Temaları:** Çevresel Okuryazarlık, Sağlık Okuryazarlığı, Küresel Farkındalık, Finans, Girişimcilik, Vatandaşlık Bilgisi.
- **Öğrenme ve Yenilenme Becerileri:** Yaratıcılık ve Yenilenme Becerileri, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme, İletişim ve İşbirliği Becerileri.
- **Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri:** Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı, Bilgi okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı.
- **Yaşam ve Meslek Becerileri:** Esneklik ve Uyum, Girişimcilik ve Özyönetim,
    - **Sosyokültürel Beceriler:** Üretkenlik ve Hesap verilebilirlik, Liderlik ve Sorumluluk.
    - **Destek Eğitim Sistemleri:** Standartlar ve Değerlendirme, Eğitim Programı ve Öğretim, Mesleki gelişim ve öğrenme ortamları.

29. Okul yöneticilerinin liderlik rolleri

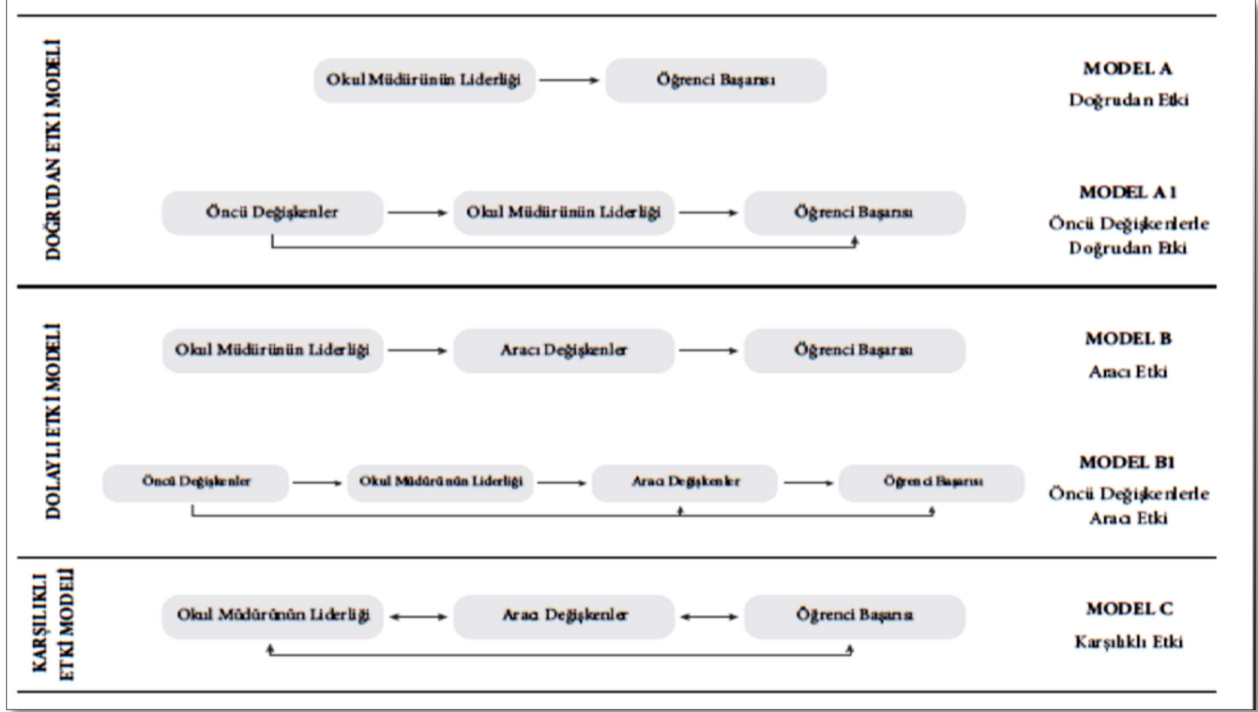
Okulun başarısı;

- Eğitim-öğretime uygun ortam yaratılması,
- Okul paydaşlarınca kabul görmüş amaçların oluşturulması ve bu amaca uygun iş birlikli hareket edilmesi,
- Öğrenme için gerekli donanımın tahsis edilmesi,
- Öğretim programının doğru şekilde belirlenmesi,
- Uygulanması ve denetlenmesi, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri,
- Öğrencilerin gelişimini destekler nitelikte okul iklimi oluşturulması gibi birçok faktöre bağlıdır.

Tüm bu faktörlerin uygun şekilde düzenlenmesi ve işe koşulması görevlerinin, büyük ölçüde okulun işleyişini sağlayan okul yöneticileri tarafından üstlenildiği yadsınamaz bir gerçektir. Balcı'ya (2015) göre başarıyla tamamlanmış okul reformu çalışmaları, öğrenme ve öğretimin geliştirilmesinin büyük ölçüde okul yöneticilerine bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Etkili okul hareketi kapsamında özellikle 1970'lerin sonu itibariyle okul yöneticilerinin liderlik davranışları okulun etkililiğinde rol oynayan temel faktörlerden biri olarak görülmüş, okul yöneticiliği kavramından liderlik kavramına doğru bir dönüşüm gündeme gelmiştir (Şişman, 2018).
Okul yöneticisinin liderliği öğrenci başarısında kritik önem taşımaktadır. Çünkü lider; okuldaki, öğrenci başarısına etki edebilecek nitelikteki tüm faktörleri harekete geçirebilecek pozisyonda görev yapar. Oynadığı bu anahtar rol nedeniyle de öğrenci başarısını artırma amaçlı yapılan bir



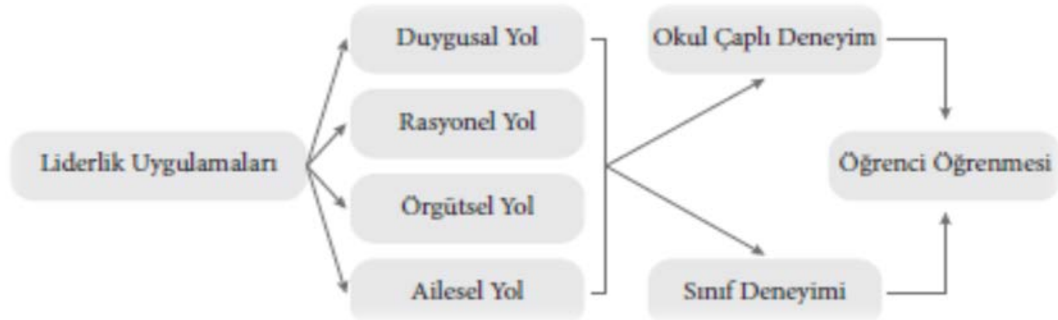
okul reformunun, lideri olmadan başarılı olabilmesi mümkün değildir (Leithwood, Seashore-Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004, akt. Akkaya, 2021). Literatürde okul yöneticilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine yönelik farklı araştırmalar da mevcuttur. Şekil 29'da okul yöneticilerinin öğrenci başarısına etkilerine yönelik farklı bakış açıları ortaya konulmuştur:



Şekil 30. Okul müdürünün öğrenci başarısına etki modelleri
Kaynak: Hallinger ve Heck, 1996, akt. Akkaya, 2021.

Leithwood, Anderson, Mascall ve Strauss (2010) eğitim liderliğinin bir tür etki stratejisi olduğu ve bu etkinin dolaylı olarak gerçekleştiği varsayımlarına dayanarak "Dört Yol Modeli"ni geliştirmişlerdir. Modele göre, okul liderinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi

- duygusal,
- rasyonel,
- örgütsel ve
- ailesel olmak üzere dört yolla gerçekleşmektedir.



Şekil 31. Liderliğin Öğrenci Öğrenmesi Üzerindeki Etkisine İlişkin Dört Yol
Kaynak. Leithwood, Anderson vd., 2010

Okul müdürünün öğrenci başarısına etki eden davranışları;

- Liderliği üstlenme ve paylaşma,
- Vizyon oluşturma,
- İş birlikçi olma,
- Hesap verebilirlik,



- Disiplinli iklim yaratma,
- Etkili öğrenme ortamı yaratma ve
- Akademik gelişimi izleme olmak üzere yedi ana boyuta ayrılmaktadır.

Okul yönetiminde liderliği, okul süreçlerinde gerçekleşen tüm faaliyetleri etkileme gücü olarak tanımlamak mümkündür (Sergiovanni, 1984, akt. Akkaya, 2021). Geçmişte bilimsel/bürokratik yönetici, kolaylaştırıcı olarak görülen okul yöneticileri, günümüzde *öğretim lideri* olarak görülmeye başlamıştır (Beck ve Murphy, 1993). Öğretim liderliği; okuldaki yapı ve süreçleri öğrenme ortamına en iyi etki edecek şekilde işe koşarak öğrenci başarısını olumlu yönde etkileme çabalarının bütünüdür (Hallinger, 2011). Okul liderinin her şeyden önce kişisel vizyon sahibi olması, sonrasında örgütsel bir vizyon oluşturma hususunda yetenekli olması ve vizyonun örgütsel bağlamda kabul görerek paylaşılmasını sağlaması büyük önem arz etmektedir. Okulda gerçekleştirilen tüm faaliyetler ekip işidir. Bu ekip işinin başarılı şekilde tamamlanabilmesi ekip üyelerinin iş birlikçi becerilere sahip olmalarını gerektirir (Hoy ve Miskel, 2012). Okul liderinin ilk olarak, iş birlikçi çalışma becerisine sahip olması ve bu beceriyi okul süreçlerinde işe koşması büyük önem arz etmektedir. İkinci olarak ise okul liderinin tüm okul ekibini iş birliği içinde çalışmaya özendirmesi, ekip çalışmasının çıktı kalitesi üzerindeki olumlu etkisinin farkında olması ve bu doğrultuda tüm paydaşları etkileyip harekete geçirmesi gerekmektedir. Hesap verebilirlik eğitim bağlamında; eğitim örgütlerinde gerçekleşen eğitim faaliyetlerinin nitelik ve niceliği, ayrıca eğitime ayrılan kaynakların nasıl harcandığı gibi hususlarda açıklama yükümlülüğü olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2011). Okul liderlerinin hesap verebilirliği ise; liderin örgütün başarısı için gereken sorumlulukları üstlenmesi; alınan kararlar, sergilenen davranışlar, okulda gerçekleşen tüm süreç ve uygulamalar hakkında cevap verebilir olması ile ilgilidir (Kalman ve Gedikoğlu, 2014). Disiplin ikliminin sağlandığı okullarda örgütsel adalet işlemekte ve bu da tüm öğrencilere eşit şekilde davranılmasını sağlamaktadır. Ayrıca disipline edilmiş iklimin hâkim olduğu okullarda istenmedik davranışların azaldığı, örgütsel güvenin arttığı ve sağlanan düzenli öğrenme ortamı sayesinde öğrenci başarısının arttığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Leithwood, Anderson, vd., 2010; Leithwood vd., 2020). Okul lideri okulda etkili bir öğrenme ortamı oluşturulmasında anahtar rol oynamaktadır (Leithwood vd., 2004, akt. Akkaya, 2021). McEwan (2018) okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışlarını kastettiğini ancak daha kapsayıcı bir kavram kullanmak gereğiyle eğitimci kavramını yeğlediğini belirtmiştir.

Okul yöneticisinin; öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını temel alan eğitim programı strateji ve uygulamalarını, program geliştirme uzmanı, diğer danışmanlar ve öğretmenlerden aldığı destekle hayata geçirmesi ve bunu okul toplumuyla paylaşması gerekmektedir. Etkili öğretim stratejilerini kararlaştırmada diğer personelle iş birliği içerisinde çalışmak, öğretmenlerin karar alma sürecine katılımını sağlamak, öğretmen ve öğrencileri desteklemek de okul yöneticisinin öğrenme ortamını düzenleme davranışları arasındadır (Balcı, 2015).

Etkili bir öğrenme ortamı;

- Eğitim programının öğrenci ihtiyaçlarına ve okulun özelliklerine ve örgütsel amaçlara uygun şekilde planlanması,
- Etkili öğretme ve öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi ve kullanılması,
- Akademik başarıya ilişkin yüksek beklentinin hâkim olduğu bir okul iklimi yaratılması,
- Öğretmenlerin niteliği ve geliştirilmesi,
- Eğitim teknolojileri ve gerekli diğer donanımların tedarik edilmesi,
- Yeteri kadar kaynak ayrılması,
- Zaman yönetimi,
- Sınıfların ve diğer bölümlerin öğrenmeyi maksimize edecek nitelikte düzenlenmesi,
- Öğrenci ve öğretmenlerin desteklenmesi gibi birçok uygulamanın okul müdürü önderliğinde kombine edilmesi ile oluşturulabilir.



Balcı (2015) okul yöneticisinin, liderlik davranışları sergilemesinin yanında okulun liderlik kapasitesinin geliştirmesi gibi bir görevi daha olduğundan, bu görev kapsamında da lider öğretmenlere ihtiyaç duyacağından söz etmiştir. Çünkü okul liderinin nihai görevi öğrenmeyi iyileştirmektir ve öğretmenlerin öğrenme sürecine etkisi büyüktür.

30. Öğretmenlerin Liderlik Rolleri

Sınıf yönetiminin temel değişkenlerinden birisi öğretmen liderliğidir. Sınıf yönetimi değişkenleri (Can, 2014):

- Öğrenme ortamının fiziksel düzeni
- Sınıf kuralları
- Sınıfta motivasyon
- Okul ve sınıfta kültür
- Sınıfta iletişim
- Zaman yönetimi
- Sınıfta öğrenci davranışının yönetimi

Sınıfta öğretmen liderliği

Liderlik teorisi hakkında geçerli söylem, liderliğin birçok insanın uygulayabileceği bir davranış olduğu ve liderliğin örgütün belirli alanlarındaki belirli insanların krallığı olmadığı düşüncesidir (Ogawa ve Bossert, 1995). Öğretmen liderliği, sınıftaki eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düzenleyebilme, öğrencileri isteyerek, derse katarak ve paylaşarak öğrenmeye ve kendilerini sürekli geliştirmeye yöneltme becerisidir. Öğretmen liderler öğrencileri ile birlikte öğretim vizyonunu paylaşabilen, bunu öğretimsel gereklerini planlara yansıtarak ve benimseterek gerçekleştiren kişilerdir. Öğretmenin temel rolleri; yöneticilik, rehberlik, öğreticilik, arabuluculuk ve liderliktir. Öğretmenin temel işlevi sınıf yöneticiliğidir. Öğretmenden beklenen formal güçten çok informal gücünü kullanarak sınıfı yönetmesidir. Bunun sağlanması öğretmenin liderlik özellikleri taşımasına bağlıdır. Bir öğretim lideri olarak öğretmen; sınıfın, öğrencilerin, okulun, okuldaki gelişme ve değişmelerin farkındadır. Öğretmenin öğretim liderliği rolleri arasında; program hedeflerini, öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alması, öğrenciyi öğrenme süreci ve etkinliklerinde merkeze alarak yönetimsel işlemlere öğretimi feda etmemesi gibi özellikler de sayılabilir. Öğretmen informal liderdir (Can, 2014). Öğretmen liderliğin etkisi üç düzeyde görülmektedir (Can, 2014):

- Okul düzeyinde
- Öğretmen düzeyinde
- Öğrenci düzeyinde

Öğretmen liderlerin özellikleri; okul kararlarının alınması sürecine katılırlar ve risk alırlar. Öğretimde uzman olup bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşırlar. Sürekli mesleki öğrenme sürecindedirler, çalışmalarında sıkça çocuklar için en iyi olan üzerinde dururlar. Sürekli araştırma projeleri ile ilgilenirler. Meslektaşlarıyla, velilerle ve topluluklarla birlikte çalışır, onların değişim için araştırma modellerine katılımlarını sağlarlar. Sosyal olarak bilinçli ve politik konularda katılımcı olurlar. Yeni öğretmenlere rehberlik ederler. Üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarına daha fazla destek sağlarlar (Wynne, 2002).

Öğretmen liderliği davranışları (Can, 2008, akt. Can, 2014):

- Aynı ortamda bulunanlara güven vermek
- Vizyon geliştirmek
- Soğukkanlı olmak
- Risk almak
- Bir uzman olmak
- Farklılıklara önem vermek
- Basitleştirmek



Öğretim lideri olarak öğretmen; sınıf yönetiminin etkili bir öğrenme ve öğretme ortamını oluşturmak olduğunun bilincindedir. Etkili okulun temelinde güçlü bir öğretimsel liderlik davranışının yattığını bilir. Sınıfın, öğrencilerin ve okulun, okuldaki gelişme ve değişimlerin farkındadır. Plan-program etkinliklerinin anlamını, türlerini, işlevini bilir, bunun için gerekli becerilere sahiptir. Amaç, beklenti ve gereksinimleri açıkça paylaşır, gerektiğinde yöneticiler ve öğretmenlere iletir.

Sınıftaki bireysel farklılıklara, öğrenciye, onun seviyesine göre öğrenme-öğretme stratejileri geliştirir. Program hedeflerini, öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alır Öğrenme-öğretme süreç ve yöntemlerini bilir; derse, konuya uygun yöntem ve teknikleri seçer. Katılıma dayalı uygulamaları, teknolojiyi kullanarak derslerin işlenmesine özen gösterir. Öğrencinin performansını, güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla saptamaya çalışır. Öğretimde kalite kontrolünü sağlar. Yönetimsel, bürokratik iş ve işlemlerin, öğretime destek etkinlikler olduğunun bilincindedir.

Öğretmenin liderliğin becerileri **(**Can, 2007):

- Grup liderliği becerileri
- Kişisel beceriler
- Çok yönlülük

Öğretmenin liderliğini engelleyen faktörler **(**Can, 2014):

- Destekleyen güçlü okul kültürü olmaması
- Mesleki yetişme sürecindeki yetersizlik
- Yönetim desteği ve ortamının yetersizliği
- Zaman sınırlılığı
- Öğretmenin formal yükü
- Diğer öğretmenlerin yetersiz desteği
- Meslekte gelişme ortamının yetersiz desteği
- Becerilerin belgelendirilmemesi
- Etkinlik ve kazanımların tam değerlendirilmemesi
- Meslek sevgisi ve heyecanında azalma
- Demokratik iş birliği ve güven ortamının yetersizliği
- Sınıf mevcudunun fazlalığı
- Öğretmenlerin isteksizliği

Öğretmenin liderliğini engelleyen faktörler (özet):

- Zaman
- Şüphecilik
- Direnç
- İlk yıllar
- Çoklu roller
- Destek